

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

96 (35.1) ABRIL 2021



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 96 (35.1)

***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

DEPÓSITO 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)

MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad Autónoma de Madrid, 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)

ARAITZ USKOLA IBARLUZEA (Universidad del País Vasco, España)

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)
STEPHEN 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/Indexacion>

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

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

Número 96 (35.1)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Miscelánea

Los informantes (des)calificados. Análisis de una técnica de investigación cualitativa para niños que usan tecnología en la escuela <i>Alicia Kachinovsky Melgar, Michel Dibarboure Reynes, Joaquín Paredes-Labra</i>	11
¿Para qué leer a los autores grecorromanos? Una perspectiva coeducativa en la formación del alumnado de secundaria <i>María Pilar Molina-Torres, Luis Alberto Marques Alves</i>	29
Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio <i>Elena Briones, Raquel Palomera, Alicia Gómez-Linares</i>	49
Una política de formación del profesorado en Argentina. Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente <i>Jonathan Ezequiel Aguirre, Luis Gabriel Porta</i>	69
Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación <i>José Armas Castro, Jorge Conde Miguélez, Cristina Maia, Ana Rita Férias</i>	89

Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales	
<i>Helena Rausell Guillot, Rafael Valls Montes.....</i>	109
El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas	
<i>María Miguélez Vila, Manuela Raposo Rivas.....</i>	127
Aprendizaje-Servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de Educación Física	
<i>Jorge Abellan, Andrea Hernández-Martínez</i>	147
Las Competencias Informacionales Observadas y Auto-percibidas en el Profesorado Iberoamericano	
<i>Mayeily De los Santos Lorenzo, Fernando Martínez Abad</i>	163
La formación inicial de los maestros en matemáticas y su didáctica	
<i>Álvaro Nolla de Celis, Roberto Muñoz.....</i>	185
Aprendizajes en relación con la enseñanza en carreras de formación inicial, qué se aprende y cómo	
<i>Maria Alejandra Salgueiro</i>	209
Del estigma a la colaboración docente: una experiencia crítica y transformadora en una 'escuela extraordinaria'	
<i>Paloma Candela Soto, Montserrat Blanco García, Eva María Jiménez Andujar.....</i>	227
Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), procedimiento e instrumento para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género	
<i>Delfín Ortega-Sánchez, Davinia Heras-Sevilla</i>	245

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

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

Número 96 (35.1)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Miscellany

(Un) qualified informants. Analysis of a qualitative research technique for children that use technology at school	
<i>Alicia Kachinovsky Melgar, Michel Dibarboure Reynes, Joaquín Paredes-Labra</i>	11
Why read Greco-Roman authors? A coeducational perspective in the training of secondary school students	
<i>María Pilar Molina-Torres, Luis Alberto Marques Alves</i>	29
Motivations, implicit ideas and competences of Education Degree students	
<i>Elena Briones, Raquel Palomera, Alicia Gómez-Linares</i>	49
A teacher training policy in Argentina. Biographical narratives, pedagogical powers and sensitive experiences in Higher Institutes of Teacher Training	
<i>Jonathan Ezequiel Aguirre, Luis Gabriel Porta.....</i>	69
Transitions to democracy in Spain and Portugal as Difficult Pasts. Social Representations of Secondary Education Preservice Teachers	
<i>José Armas Castro, Jorge Conde Miguélez, Cristina Maia, Ana Rita Férias</i>	89

Gender and teacher training. Proposals of trainee teachers to introduce women into the Social Sciences curriculum	
<i>Helena Rausell Guillot, Rafael Valls Montes.....</i>	109
The practicum as a platform for the development of philosophical thought in the classrooms	
<i>María Miguélez Vila, Manuela Raposo Rivas.....</i>	127
Service-Learning and homemade equipment within initial training of pre-service physical education teachers	
<i>Jorge Abellan, Andrea Hernández-Martínez</i>	147
The Observed and Self-Perceived Informational Competencies in the Ibero-American Faculty	
<i>Mayeily De los Santos Lorenzo, Fernando Martínez Abad</i>	163
Initial Teacher Training in Elementary Mathematics and its Didactics	
<i>Álvaro Nolla de Celis, Roberto Muñoz.....</i>	185
Learning in relation to teaching in initial training careers, what is learned and how	
<i>Maria Alejandra Salgueiro</i>	209
From stigma to teacher cooperation: the transformation of an irregular school	
<i>Paloma Candela Soto, Montserrat Blanco García, Eva María Jiménez Andujar.....</i>	227
Sequential Exploratory Design (DEXPLOS), procedure and instrument for the analysis of school historical narratives from a gender perspective	
<i>Delfín Ortega-Sánchez, Davinia Heras-Sevilla</i>	245

Los informantes (des)calificados. Análisis de una técnica de investigación cualitativa para niños que usan tecnología en la escuela

Alicia KACHINOVSKY MELGAR
Michel DIBARBOURE REYNES
Joaquín PAREDES-LABRA

Datos de contacto:

Alicia Kachinovsky Melgar
Universidad de la República,
Uruguay
alika@psico.edu.uy

Michel Dibarboure Reynes
Universidad de la República,
Uruguay
mdibarboure@gmail.com

Joaquín Paredes-Labra
Universidad Autónoma de
Madrid
joaquin.paredes@uam.es

Recibido: 29/04/2020
Aceptado: 26/01/2021

RESUMEN

Profesores, estudiantes y centros educativos son objeto de caracterización para tratar de comprender cómo se alcanza la competencia digital, en qué se manifiesta y qué implicaciones tiene. El presente artículo aborda la frecuente ausencia del punto de vista de los niños como informantes calificados en investigaciones sobre infancia y TIC. Para justificar la inclusión de estas voces en el estudio de problemáticas que los afectan, se proponen razones epistemológicas, diferencias comunicacionales entre adultos y niños y derechos de infancia que condicionan una particular ética de investigación. Se pregunta por la adecuación de las herramientas para recabar la perspectiva infantil y se ilustran los recursos técnicos utilizados para afrontarlo. La metodología del estudio revisa una batería de estudios dentro de una investigación internacional que ha procurado incluir estas técnicas. En concreto, se analiza una variación de la técnica de la caja de juegos, que se sustituye por una computadora portátil, y la aportación de los diarios de los estudiantes en la caracterización de las prácticas con tecnología. Entre los resultados se observa que para fundamentar la especificidad del discurso infantil se requiere de técnicas específicas. Al respecto, las técnicas utilizadas permiten caracterizar la producción infantil con tecnología. Por otra parte, frente a teorizaciones por parte de los adultos sobre las producciones de los estudiantes, estas técnicas permiten superar el sesgo de interpretación que tiene un discurso centrado en el adulto. Es necesario, en cualquier caso, triangular los resultados con otras pruebas.

PALABRAS CLAVE: infancia; investigación cualitativa; dispositivos; discurso.

(Un) qualified informants. Analysis of a qualitative research technique for children that use technology at school

ABSTRACT

Teachers, students and schools are object of characterization to try to understand how digital competence is achieved, in what it manifests and what implications it has. This article addresses the frequent absence of children's point of view as qualified informants in childhood and ICT research. To justify the inclusion of these voices in the study of issues that affect them, epistemological reasons, communicational differences between adults and children, and children's rights that determine a particular research ethic are proposed. It is asked about the adequacy of the tools to obtain the child perspective and the technical resources used to face it are illustrated. The study methodology reviews a battery of studies within an international investigation that has attempted to include these techniques. Specifically, a variation of the game box technique, which is replaced by a laptop, and the contribution of student diaries in characterizing practices with technology are analyzed. Among the results, it is observed that specific techniques are required to support the specificity of children's speech. In this regard, the techniques used allow characterizing children's production with technology. On the other hand, in the face of theorizing by adults about student productions, these techniques allow to overcome the interpretation bias that an adult-centered discourse has. In any case, it is necessary to triangulate the results with other tests

KEYWORDS: childhood; qualitative research; devices; discourse.

Introducción

El objetivo de este trabajo es valorar la necesidad de incluir a los niños en calidad de informantes calificados cuando se trata de problemas que les atañen directamente, por medio de técnicas específicas de recolección de datos. Tal es el caso cuando se procura examinar el uso e impacto de las TIC en la vida de los niños y su entorno. Al estudiar temas que comprometen su bienestar suele ignorarse el punto de vista de quienes son los más afectados, no tomando en cuenta su discurso. Se recogen concepciones de los adultos -padres, docentes, periodistas, políticos- sobre asuntos que aquejan a los niños. ¿Por qué no darles la voz a estos informantes calificados? Esto pone sobre la mesa principios epistemológicos, atributos del discurso infantil y una perspectiva de derechos, tres cuestiones que serán atendidas en el presente trabajo a la luz de las técnicas cualitativas que se pueden desarrollar para ello.

Algunos autores sostienen que se ha producido en los últimos años un cambio significativo en lo que hace a la investigación con niños, debido al reconocimiento de los derechos de infancia y a la reconceptualización de los niños por las ciencias sociales como agentes activos, no como meros objetos de investigación (Kirk, 2007). El creciente interés por incluirlos supone con frecuencia la utilización de materiales audiovisuales o audio-verbo-visuales junto a otras técnicas más tradicionales (entrevistas, grupos de discusión). La academia anglosajona parece liderar estas transformaciones, aunque también se detectan investigadores iberoamericanos que transitan similares derroteros (Rovetta Cortés, 2017; Gómez Espino, 2012). Se inclinan por desarrollar técnicas especiales para niños o adaptar herramientas convencionales al perfil cognitivo y expresivo de la población infantil.

Este enfoque enfrenta a los investigadores con un problema no menor: ¿cuáles son las herramientas más apropiadas para cosechar la perspectiva infantil? Existen numerosas herramientas de carácter narrativo (por ejemplo, Medina, Domínguez y Sánchez Romero, 2013), o para una perspectiva autoevaluativa innovadora (Cubero, Ibarra-Sáez y Rodríguez-Gómez, 2018). Son herramientas, en todo caso, para emplear con jóvenes (generalmente universitarios).

Cabe añadir que desde sus orígenes las técnicas narrativas y proyectivas han sido objeto de controversia en torno a su validez y confiabilidad. Bien recientemente algunos trabajos con base conductista y en la corriente de la neurociencia defienden incluso que no hay un inconsciente para sondear y que, en definitiva, se trata de un mito (Chater, 2018). En la búsqueda tanto de aprovechar un enorme depósito de investigación de campo como de responder a las dudas metodológicas, algunos autores proponen ir hacia la síntesis de ambos campos, la neurología y el psicoanálisis, con estudios empíricos sólidos y apropiados desde el punto de vista epistemológico (García de Frutos, 2011).

Múltiples investigadores utilizan las técnicas narrativas y proyectivas. Son instrumentos mediatizadores que constituyen una vía, a veces la única, para acceder a diferentes estratos de la subjetividad. Convendrá por tanto afinar la forma en que se construye conocimiento. Debe advertirse que estos instrumentos dan

cuenta de manifestaciones del psiquismo tanto conscientes como inconscientes: fantasías, deseos, ansiedades, expectativas, conflictos y defensas (Sneiderman, 2006).

El valor de las técnicas proyectivas reside en el concepto de “hipótesis puente”, ya que serían un enlace entre un conjunto consistente de conceptos que conforman un marco teórico y los observables. Esto constituye una aproximación a la propuesta de síntesis antes indicada. El observable es el dato objetivo: lo dicho o no dicho por un sujeto, su silencio, una pausa, una interrupción en un discurso, un olvido; también las producciones gráficas, los juegos o las respuestas verbales a una técnica propuesta (Sneiderman, 2011).

Un primer nivel de abstracción tras el trabajo de campo es el de las inferencias, que Luciane L'Abate (1967) define como eslabón verbal, formando parte de una categoría mayor de conceptos que representan un proceso de condensación. La inferencia, siendo lo más próximo a lo descriptivo y a lo fenoménico, es asimismo un enlace entre el observable y el supuesto hipotético. La interpretación del material proyectivo constituye un trabajo abductivo: solamente sugiere que algo puede ser, incorporado el carácter transitorio e inestable de las explicaciones de los fenómenos sociales y psicológicos. Esta teoría provisoria consiste en proponer modelos plausibles que deben ser legitimados mediante coherencia explicativa (Sneiderman, 2011).

Volviendo al tema de los observables, con sus respectivos indicadores, que se recolectan con las técnicas, es preciso advertir que su valor está supeditado a la relación que se establece con los demás datos. Entre la variable y el indicador existe apenas una relación de probabilidad, por lo cual debe procurarse que una conjetura o hipótesis derive de múltiples indicadores. Es necesario que el significado de segundo nivel insista a partir de más de una fuente (recurrencias/convergencias). Finalmente, debe tomarse en cuenta que las conclusiones siempre conservan su carácter hipotético, a la vez que son sometidas a tres tipos de exigencia: “1) la evidencia empírica -recurrencias y convergencias (contrastación); 2) la argumentación racional (justificación); 3) la articulación teórica (explicación y comprensión)” (Passalacqua y Febbraio, 2013, p. 52).

Ante el reconocimiento de la falta de precisión de estas técnicas, Didier Anzieu (1981) defiende la necesidad de procurar el acuerdo o confiabilidad inter-jueces, que supone la competencia y el grado de experiencia de los jueces. Testimonio de ello es el relato de los avatares de un ejercicio de interpretación de un Cuestionario Desiderativo, en el que participan 10 jueces. Los porcentajes de acuerdo son muy altos y las diferencias detectadas interesantes. A la luz de estos resultados se concluye que en la confiabilidad inter jueces o en la búsqueda de consenso, la experiencia profesional y el conocimiento de la teoría de base influye notablemente a la hora de interpretar el material de la técnica (Sneiderman, 2011).

Se valoran aquí dos ejemplos provenientes de una investigación ya concluida con niños, se describen las estrategias empleadas y se analizan los resultados obtenidos. Con ocasión de explorar el impacto producido por una propuesta de saturación

tecnológica en las escuelas públicas uruguayas (modelo 1 a 1), se adopta una entrevista mediatizada por el dispositivo tecnológico entregado a los niños, la entrevista con XO, y se crea una técnica proyectiva, TIC-TAT (Kachinovsky et al., 2013).

Para construir TIC-TAT se tuvieron que atender aspectos epistemológicos, comunicativos y éticos que se valoran a continuación.

Aspectos epistemológicos y metodológicos en investigación cualitativa con niños

La realidad se construye, y en la construcción de la realidad a la que en este artículo se aboca, deben contemplarse tanto las representaciones de los adultos como las de los niños, sin privilegiar unas sobre otras. Es imposible desligar la subjetividad del investigador de los efectos que esta subjetividad produce con sus intervenciones o indagaciones. No obstante, en la investigación con niños el investigador debe tomar especiales recaudos para no inducir la respuesta esperada (políticamente correcta) y para no interponer su visión adulta frente a los datos recabados. Estos imperativos no responden únicamente a una asimetría intelectual, sino al juego de relaciones de poder desventajosas entre adulto y niño, para quien la aceptación del semejante adulto resulta biológica y psíquicamente imprescindible.

Desde el punto de vista metodológico la investigación cualitativa supone un proceso en el que se definen y redefinen en forma constante las estrategias procedimentales. Los instrumentos privilegiados por esta orientación constructivo-interpretativo son los sistemas conversacionales que, más allá de simples datos, producen una urdimbre de información (González Rey, 2006). Cabe reiterar que, cuando se abordan tópicos de infancia, estos sistemas conversacionales deben nutrirse de la confluencia del discurso adulto e infantil, aspecto que será retomado más adelante.

Modalidades comunicacionales de adultos y niños

La palabra constituye un componente destacado del discurso infantil, acompañada y articulada al movimiento, al gesto, a la dramatización y al juego (Casas de Pereda, 1991, 1999). Por ello, estas particularidades de la comunicación infantil obligan a reconocer que las entrevistas, cuestionarios o encuestas -técnicas clásicas de la investigación cualitativa- no suelen resultar herramientas oportunas y mucho menos atractivas para los niños, a lo que se podrían agregar limitaciones propias del desarrollo de orden cognitivo. Las características del discurso infantil (producción del dato) y la interpretación de lo comunicado por los niños (significación/construcción del dato) constituyen una fuente de dificultades. Es necesario contemplar las diferentes modalidades expresivas de este discurso singular (acto, gesto, juego, dibujo y palabra) así como los límites de las

competencias lingüísticas de los niños para comunicar sus ideas o para alcanzar la inteligibilidad de un problema. Algunos tópicos demandan niveles de abstracción y conceptualización aún no logrados, ya sea por factores madurativos o por el tipo de códigos lingüísticos de las micro culturas de pertenencia. Por el motivo que sea, lo figurativo constituye una vía excelente de expresión cuando de niños se trata.

Aunque el énfasis de las indagaciones sobre los problemas de infancia pueda estar puesto en la participación de los niños, ello no implica descartar la mirada de otros protagonistas. La palabra de los padres, docentes, agentes de salud o bienestar social y autoridades, entre otros, suele incluirse con fines de complementariedad o de triangulación metodológica. La cuestión por deliberar es si la palabra de los adultos se considera fuente u obstáculo para la interpretación de datos (Ianni, Kaplan y Failla, 2001), tomando en cuenta las relaciones de poder preexistentes. No es novedoso el efecto de interferencia que tienen los pronunciamientos de los mayores sobre el pensamiento infantil, pero el conocimiento y análisis de dichos pronunciamientos permite evaluar el grado de ajenidad o apropiación de las comunicaciones infantiles obtenidas. Las ciencias sociales, desde diversos recintos disciplinares, se han ocupado en demostrar la inmanencia de lo infantil en lo adulto y de lo adulto en lo infantil. Así cobran realce las revelaciones sobre la “juvenilización” de la especie, es decir, la conservación de rasgos juveniles en el hombre después de haber llegado a la adultez (Morin, 1992).

El progresivo consenso académico y social sobre un decir infantil matizado por el discurso adulto ha derivado en un creciente cuestionamiento a la veracidad de los testimonios de los niños, nuevo motivo de descalificación. ¿Por qué no otorgar el mismo grado de credibilidad que a los adultos, sin dejar de considerar en unos y en otros la polifonía de voces que anida en la verdad humana?

El aporte de una perspectiva lingüística consiste en revelar que las teorizaciones infantiles o adultas que la investigación cualitativa pretende recabar son sustentadas por medio de una operación discursiva, la argumentación. Los géneros lingüísticos sufren una progresiva complejización, siendo la escolarización un momento clave de este proceso, caracterizado por el fuerte componente ideológico de las estrategias argumentativas. Los niños muestran una marcada inclinación a reproducir el discurso hegemónico escolar (adulto), usando lugares comunes propios de las prácticas institucionales (Román, 2014).

Ante la pregunta por la importancia del discurso adulto, es preciso reafirmar la necesidad de integrar las diferentes perspectivas cuando se procura indagar problemáticas de infancia. No se trata de discursos excluyentes ni complementarios. Cada uno tiene una especificidad a contemplar, por lo que resulta imprescindible contrastar las versiones con sus convergencias y divergencias, tolerando contradicciones que no requieren ser resueltas, ya que dan cuenta de la complejidad a sostener por el investigador. Esa urdimbre de información que se puede construir a partir de los sistemas conversacionales requiere una severa vigilancia del investigador frente a la frecuente tendencia a establecer jerarquías recostadas en diferencias de edad. Es posible concluir que el

discurso adulto no es fuente ni obstáculo; y, por otra parte, la voz del niño es sólo una parte de lo que permite construir lo que refleja una realidad.

Derechos de infancia que condicionan una particular ética de la investigación

La investigación con niños obliga a replantear cuestiones éticas y legales, utilizadas a veces como excusas para prescindir de la participación infantil. El reconocimiento de los derechos de infancia y la reconceptualización de los niños como agentes activos, no como meros objetos de investigación, ha promovido una revisión de la ética de investigación con niños. Cualquier proyecto con seres humanos debe velar por el cumplimiento de tres principios básicos: respeto a las personas, beneficencia y justicia (Código de Nüremberg, 1946) (<http://bioeticanet.info>). Ahora bien, “si la renuncia a la falsedad y a la manipulación de los informantes y de la información para la búsqueda de un conocimiento completo de la realidad constituyen las bases éticas de cualquier investigador, la investigación con niños/as requiere adicionales salvaguardias” (Gómez Espino, 2012, p. 48). A ellas se va a hacer alusión, al examinar los principios del Código de Nüremberg.

El primero de estos principios supone considerar a las personas como seres autónomos, con poder de decisión, así como proteger a los que tienen su autonomía disminuida. Tal es el caso de los niños. Para cumplir con este principio es imprescindible que participen voluntariamente, contando con información adecuada. Las acciones previstas incluyen la solicitud de consentimiento informado a padres o sustitutos y el asentimiento informado de los menores.

El miramiento por la confidencialidad supone la privacidad de los datos proporcionados y de la identidad de los niños, así como el cuidado de su integridad psíquica, física y moral. Existen, sin embargo, límites a la confidencialidad. Ésta no puede ser garantizada si ello supone cometer omisión de asistencia, permitir un daño a terceros o encubrir transgresiones morales y legales. Conviene comunicar al niño que, si es preciso compartir algo de lo que diga, será conversado previamente con él.

El principio de beneficencia postula que tratar éticamente a las personas implica respetar sus decisiones, protegerlas de daños y procurar su bienestar, lo cual entraña dos reglas básicas: no causar daños o minimizar aquellas incomodidades imprevistas y acrecentar al máximo los beneficios. Se impone además realizar instancias de comunicación de los resultados a todos los sujetos participantes (niños, padres, educadores). Por último, y no menor por ello, el principio de justicia propende a considerar modos equitativos de distribuir costos y utilidades, prestando atención a la selección de la muestra de investigación. Se pretende que los resultados beneficien tanto a los sujetos involucrados como a la totalidad de la población. Deben tomarse especiales recaudos frente al fenómeno de estigmatización de los niños elegidos para formar parte de la muestra. Frente a ello, es forzoso trabajar y orientar al cuerpo docente sobre cómo transmitir los

objetivos de la investigación y los criterios de selección empleados, amén de hacerlos explícitos en el primer contacto con cada niño.

Método

La finalidad del estudio ha sido valorar la importancia de reconocer a los niños en su calidad de informantes calificados para, con ello, dar cuenta de problemáticas que los afectan directamente, por medio de técnicas específicas de recolección de datos que a veces hay que diseñar expresamente. El desafío asumido es el de aportar herramientas apropiadas, describiendo estrategias de sus investigadores al introducir posibles modos de interrogar la percepción subjetiva de algunos escolares (opiniones y significados atribuidos) sobre el uso e impacto de las TIC en sus vidas y en su entorno. Y para ello se pretende valorar su pertinencia para recabar la perspectiva infantil.

Este estudio se basa en una investigación ya concluida, cuyo objetivo fue explorar los efectos producidos por el Plan Ceibal, proyecto socioeducativo basado en una propuesta de saturación tecnológica implantada en las escuelas públicas uruguayas. La computadora portátil entregada con este propósito a niños y maestros sin excepción ha sido denominada “Ceibalita” o “XO”. En la investigación más amplia a la que pertenece este estudio se trabajó con casos en distintos países de América Latina y España. En concreto, por mor del tiempo asignado en la financiación pública del estudio y los recursos disponibles para la investigación, se desarrollaron dos estudios de caso en otros tantos centros educativos de educación primaria de cada país. Se seleccionaron escuelas con gran involucramiento en la integración de las TIC en el aula y que cumplieran los requisitos de estar ubicadas en entornos desfavorecidos tanto rurales como urbanos. Se contó con el apoyo de informantes clave en cada sistema educativo. En cada uno de los centros se entrevistó a directivos, maestros y padres, se aplicó un cuestionario sobre las características de la docencia con Ceibalitas a los maestros, se hizo observación del trabajo en aula y se aplicaron seis entrevistas con XO y técnicas TIC-TAT a otros tantos escolares. Para seleccionarlos se buscó a aquellos estudiantes que, a juicio de los maestros, tuvieran una situación familiar más desfavorecida, y se intentó que hubiera un equilibrio de género en las entrevistas sostenidas.

Como instrumentos, se han utilizado dos herramientas: entrevista con XO y TIC-TAT. Con respecto a la entrevista con XO, se trata de una herramienta mediatizada por el dispositivo tecnológico entregado a los niños, e inspirada en una entrevista “de juego”. El juego debe ser considerado un análogo del discurso adulto. Desde hace algunas décadas se utiliza esta modalidad expresiva en diversos ámbitos como estrategia fundamental para el trabajo con niños (Klein, 1955; Aberastury, 1984; Freire de Garbarino, 2017). En esta ocasión la tradicional caja de juegos fue sustituida por la XO, proporcionando buenos resultados dentro de lo que podría considerarse un equivalente de la entrevista en profundidad,

habitualmente usada con jóvenes y adultos. Con la intención de indagar el nivel de apropiación de la herramienta por los escolares beneficiados y sus preferencias de uso (aplicaciones), se les pedía a los entrevistados que mostraran qué hacían en sus “laptops” y que explicaran cómo lo hacían. El investigador intercalaba preguntas entre sus demostraciones. La información recabada por esta estrategia de exploración podría triangularse con otra, que consiste en el análisis del diario digital. Esta técnica del diario se ha utilizado con motivo de otro estudio en escuelas españolas (Sánchez-Antolín, Andrés y Paredes-Labra, 2018), esta vez sobre la competencia digital facilitada por los programas de saturación tecnológica, donde se han utilizado como técnicas indirectas de sondeo el diario digital de estudiantes de 12 años al final de la etapa primaria. Siempre supeditado a su consentimiento, se accede así a un registro objetivo de la actividad desarrollada con computadoras y otros dispositivos digitales a lo largo del día.

El tiempo requerido por la entrevista con XO y la necesidad metodológica de atender los criterios de la muestra obligó a los investigadores a buscar otras técnicas complementarias, que además habilitaran la triangulación de datos, como luego se dirá con más detalle. La técnica por componer debía ser poco sensible a los discursos sociales imperantes, copiosos y exaltados en ese momento por lo novedoso de la incorporación de tecnologías a las escuelas, también por la inversión del país y las expectativas comprometidas. En otro lugar se ha declarado que desvelaba a los investigadores la idea de aproximarse a la verdad del estudiante y se entendía que, para ello, se necesitaba una técnica que utilizara una vía indirecta de interrogación que, a la vez, atenuara los controles defensivos (Kachinovsky et al., 2013). Se creía, asimismo, que la verdad buscada abarcaría las emociones que envolvían la experiencia con Plan Ceibal, es decir, las vivencias infantiles sobre la inclusión de la XO en la escuela y en sus vidas. Lejos de la pretensión de arribar a una profunda especulación filosófica sobre la verdad, se procuraba la “verdad narrativa”.

Se creó entonces el TIC-TAT, una técnica proyectiva inspirada en el TAT, Test de Apercepción Temática (Murray, 1979), en la que se utilizan láminas con estímulos visuales ambiguos para promover la narración de historias. Las técnicas proyectivas están avaladas en la práctica investigadora con enfoques cualitativos, o contribuyendo a enfoques mixtos, tanto para facilitar la expresión no verbal, cuando conviene recoger pensamientos, percepciones, sentimientos y necesidades de los participantes en un estudio, como para hablar de todo ello. Pueden ser cuestiones no sometidas a racionalización por los sujetos o temas problemáticos o no aceptados socialmente. Pueden estar relacionadas con prácticas sociales de difícil observación, como el aprecio y el consumo de determinados productos. Permiten generar relatos o narrativas que pueden ser analizadas. Se han documentado muy diversos procedimientos: dramatización, música, dibujos, foto-elicitaciones, construcción de collages y generación de secuencias de imágenes o “storyboards”, entre otros. Lo importante no son tanto las producciones como las explicaciones que ofrecen sus autores (Given, 2008). Aun tomando en cuenta la

subjetividad de las mismas, se las concibe equivalentes a técnicas tales como las entrevistas en profundidad, para estudios cualitativos, y a inventarios estandarizados en el campo experimental (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010).

Se pasa a describir la técnica. En la primera de las láminas utilizadas en TIC-TAT, el sexo del único personaje, la acción realizada y el supuesto objeto en sus manos poseen un grado importante de indefinición; puede percibirse allí una laptop, un libro u otro objeto cualquiera (figura 1). Tanto esta lámina como la siguiente fueron generadas deliberadamente con muy baja calidad. Se ha tratado adicionalmente de garantizar los derechos de los niños participantes añadiendo cierta anonimización al ocultar sus caras.

Figura 1

Tic-Tat. Lámina 1. Elaboración propia



Figura 2

Tic-Tat. Lámina 1. Elaboración propia



La cuarta lámina (figura 2) resulta también ilustrativa por sus diferencias con el ejemplo precedente. En ella, la XO sí es un objeto definido, ubicado en un contexto de aula en el que se divisa con claridad la figura docente. El aprendizaje escolar constituye una actividad central de la escena, y la ceibalita oficia como potencial mediador del conocimiento. Aunque la mayoría de los personajes lucen ocupados con la laptop, se observa un niño que parece deambular por el aula y otro que observa la labor de su compañero, para copiarle o consultarle.

Se hizo una validación de expertos. Se buscaron “voces cualificadas” (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010), un grupo de seis investigadores de los campos de la tecnología educativa, la educación y la psicología del desarrollo. Para ello, se les sometió el escenario que se generaría, las láminas y el listado de preguntas posibles a consideración. Con sus valoraciones, se mejoró la formulación de los interrogantes.

Las técnicas se pusieron en práctica en las distintas escuelas a lo largo de la primavera de 2016. A partir de la peculiar interpretación que el niño hace de cada una de las escenas ofrecidas es posible inferir expectativas, temores, deseos y conflictos en los que se anudan la particularidad de la imagen concreta con la subjetividad de quien la percibe.

El concepto de proyección justifica y fundamenta la noción de técnica proyectiva, siendo un término que comporta diversas acepciones en virtud de la extensión de su uso. En sentido amplio, la proyección es concebida como una operación del psiquismo por medio de la cual el sujeto localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, que puede no reconocer o rechazar en sí

mismo. Freud recurrió a este concepto para explicar diversas manifestaciones de la psicología normal y patológica, pero insistió en el carácter normal del mecanismo (Laplanche y Pontalis, 1981). En la base de las pruebas proyectivas se encuentra la idea de ofrecer al sujeto estímulos indeterminados o poco estructurados para que los identifique y estructure de acuerdo con sus temores, conflictos y deseos. Se entiende que el sujeto percibe y responde al medio ambiente según sus propios intereses, aptitudes, hábitos y estados afectivos, duraderos o momentáneos.

Un concepto solidario con las afirmaciones anteriores es el de apercepción, que toma como punto de partida que cualquier percepción del mundo exterior está modalizada por los recuerdos personales, conscientes o inconscientes, y el nivel de ansiedad del sujeto (Anzieu, 1961). La apercepción es una interpretación que da sentido a la experiencia y, como tal, es subjetiva. La percepción de un sujeto se encuentra coloreada por su personalidad, lo cual acarrea una relativa distorsión. La percepción pura y objetiva no existe, siempre es una interpretación singular de la realidad según variables histórico-vivenciales.

No obstante, el sujeto suele no ser consciente del carácter subjetivo de las significaciones atribuidas, ya se trate de describir lo que ocurre en una escena dibujada, de comprender una historia leída o narrada por otro o de construir un relato real o imaginario.

Las entrevistas fueron grabadas y volcadas a un texto. Se realizó un etiquetado con categorías emergentes que fueron refinadas mediante la comparación constante (Flick, 2009).

Evitar el sesgo de confirmación en la interpretación es fundamental. Es un problema epistemológico, que está en la base de la construcción del conocimiento, y también en la evaluación de la misma investigación realizada.

Otros aspectos que refuerzan el rigor del procedimiento de la investigación son: la forma de selección de participantes, las evidencias aportadas, la teoría que guía el análisis, la forma de generar categorías, el manejo de discrepancias entre datos y la presencia de dificultades para construir el análisis (Flick, 2009).

Para evitar el sesgo, una importante herramienta es la triangulación reflexiva (Buetow, 2019), que supone conseguir distintas evidencias con idea de poder reconstruir una situación de forma intersubjetiva. Se debe realizar en la mayor cantidad de sus formas que sea posible: metodológica, de participantes implicados, de investigadores participantes, espacial y temporal (Denzin, 1989; Flick, 2009). A tal fin, en los estudios descritos hubo variedad de evidencias (documentales, observacionales, entrevistas), de participantes (profesores, directivos, padres, estudiantes), investigadores implicados en la realización de entrevistas y lectores de los informes y escuelas implicadas. No se pudo realizar el estudio en diferentes cursos, por limitaciones presupuestarias y tipo de convocatoria que lo facilitó.

De manera adicional, procurando la fiabilidad de la técnica y la credibilidad de los datos (Flick, 2009), fueron devueltos a algunos participantes. En ese sentido, los resultados de las entrevistas fueron volcados a informes que se compartieron

con las familias y fueron explicados en su lenguaje a los niños, lo que ofreció resonancias que mejoraron estos informes.

Ahora bien, el objeto de este estudio fue, en primer lugar, valorar la competencia de la prueba TIC-TAT para alcanzar el efecto esperado (producción discursiva espontánea y autoría de pensamiento) y explorar lo que se propone (concordancia y especificidad de las respuestas brindadas respecto a las interrogantes o tareas planteadas). Para ello se elaboró, a partir de la revisión de literatura sobre la dimensión epistemológica, comunicativa y ética, una lista de control sobre la prueba. En esta lista de control se trató de evaluar por parte de los investigadores del equipo internacional la pertinencia de las respuestas proporcionadas, la iniciativa de las conversaciones, la fluidez de las mismas, el compromiso con la actividad, la autoría del pensamiento, la reflexividad y la aparición de pensamiento crítico en las entrevistas mantenidas.

Conviene indicar limitaciones de esta investigación. Como en todo estudio cualitativo, conviene advertir que, con estas investigaciones, se trata más de “comprender” un fenómeno (los usos que hacen los niños de la tecnología) que de “explicar”; no se buscan, por tanto, causalidades a esos usos.

Además, los estudios se han realizado en un contexto latinoamericano de saturación tecnológica, con una selección de centros educativos y por un tiempo limitado.

Como ocurre con los estudios de caso, serán sucesivos estudios los que, habiendo examinado cuidadosa y reflexivamente las condiciones en que se desarrollaron estos, ofrezcan resonancias (conexiones temáticas y de otra índole con la propia realidad) y sugieran realizar nuevos análisis a otros investigadores.

Resultados

Se realizó el análisis de la prueba TIC-TAT con arreglo a la lista de control definida sobre la revisión de literatura.

Con ello fue posible caracterizar la producción infantil. Se observó que las respuestas proporcionadas por los niños eran pertinentes. Esto era así porque los estudiantes responden a lo que se les pregunta. Ellos llevaron la iniciativa conversacional. Con frecuencia introdujeron tópicos no presentados por los investigadores y propusieron categorías emergentes. Hubo fluidez conversacional. Denotaron espontaneidad o naturalidad en la formulación de sus consideraciones, gestos o acciones. También se observó compromiso con la actividad, esto es, manifestaron preocupación por la adecuación, claridad o precisión de sus respuestas. Por otra parte dieron muestra de autoría de pensamiento, es decir, de autonomía intelectual, no de sometimiento a posibles expectativas de sus referentes adultos o investigadores. Hubo reflexividad, es decir, usaron de manera adecuada el género argumentativo. Y, para terminar, se observó el advenimiento de un pensamiento crítico, se cuestionaron lo canónico o instituido cuando lo entendieron necesario.

La aplicación de la técnica del TIC-TAT ha supuesto, en la investigación sobre Plan Ceibal, un facilitador para el despliegue de una narrativa infantil rebotante de autenticidad. Permitió deconstruir e impugnar dos antinomias presentes en el discurso adulto sobre las consecuencias de la disponibilidad de las computadoras entregadas a los niños (niño propietario), antinomias que han sido sintetizadas como “tecnología vs. vínculo” y “juego vs. aprendizaje” (Kachinovsky et al., 2013). En cuanto a la primera antinomia, la importancia del otro humano no dejaba de ser subrayada por los niños, ya sea como alegato a su presencia o como reprobación de su ausencia. En cuanto a la segunda, el uso de la tecnología con fines de aprendizaje fue asimismo destacado, aunque coexistiera con su utilización con fines lúdicos (esperable por ser niños).

De forma global, al valorar la idoneidad de estas técnicas para concitar el punto de vista infantil se observa que la recolección de datos a través de la técnica del TIC-TAT recurre a estímulos visuales para convocar la voz de los niños. Desde el punto de vista de los fenómenos perceptivos, la imagen hace presente lo que representa, circunstancia que se corresponde con los tiempos semióticos de la simbolización en estos primeros años (Casas de Pereda, 1999). Es por tal motivo que resultan herramientas idóneas para suscitar la palabra infantil.

Se observa, por otra parte, que esta técnica recurre al mecanismo psíquico de la proyección, mediante el cual es posible tratar temas conflictivos desplazados a otros objetos alejados de la persona propia. Se minimizan las ansiedades en juego, se protege la intimidad del niño y se potencia la productividad verbal referida a la percepción subjetiva del problema objeto de investigación.

Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha cuestionado la frecuente ausencia del punto de vista de los niños como informantes calificados en investigación cualitativa sobre temas y problemas de infancia.

A lo largo del trabajo se ahonda en diferentes problemas implicados de manera directa en el desarrollo de la investigación llevada a cabo. El primero de ellos, imprescindible de abordar, es la producción infantil de narrativa sobre el uso de las computadoras. Respecto a este punto, para el trabajo que se ha desarrollado, era necesario poder constatar el nivel de narrativa sobre computadoras de los estudiantes. Partiendo de la revisión teórica realizada, se observa que no existe una forma de hacerlo en el ámbito educativo. Así, se ha procedido al diseño y propuesta de un instrumento de medición dando respuesta y abordando las necesidades que este trabajo planteaba.

Los resultados obtenidos en este proceso muestran que la prueba elaborada para estudiantes de último curso de educación primaria ofrece posibilidades de producción narrativa adecuadas, así como de fiabilidad de dichas narrativas, al ser triangulados sus resultados con otras evidencias, con lo que puede ser utilizada para la finalidad descrita.

Se destaca la calidad del discurso generado por los estudiantes, concordando las respuestas que dan en TIC-TAT con lo que plantean en otras técnicas, y reduciendo aspectos ansiógenos, algo en cierto modo inesperado en la literatura consultada. En ese sentido, las respuestas facilitadas han sido más estables que en la técnica TAT original (Bernstein, 1979). Es posible que las características de la muestra hayan influido en este tipo de respuestas, por lo que queda sujeto a sucesivos estudios posteriores.

Por otra parte, en los resultados aparecen los temas del adulto mediador y el juego. Con respecto a los adultos, se pone de manifiesto, entonces, su importancia (educadores, padres) cuando los estudiantes utilizan las computadoras, lo que es consistente con la literatura sobre el uso de medios y que recoge alguna investigación reciente que se pregunta por la relación de los padres con la escuela a través de computadores (Freitas-Cortina, Paredes-Labra y Sánchez-Antolín, 2019).

Con respecto a vivencia lúdica o de juego en el trabajo con computadoras en clase, se abre una oportunidad indirecta para recomendar el uso de metodologías de este tenor, pues son esperadas por los estudiantes, si bien esta temática escapa a los objetivos del estudio.

En su conjunto parece logrado el objetivo del estudio, que era el de incluir a los niños en calidad de informantes calificados mediante técnicas específicas (entrevistas con computadora y técnica TIC-TAT).

Se ha valorado y descrito la puesta en práctica de técnicas que han resultado apropiadas para investigar las repercusiones del uso generalizado de las TIC con escolares. Dichas técnicas permiten inferir orientaciones generales para su aplicación y ulterior desarrollo de herramientas similares, tales como recurrir a estímulos visuales en distintos soportes (fotos, dibujos, historietas, entre otros) con el objetivo de estimular la narrativa infantil.

Cabe destacar la pertinencia de estas técnicas cuando se pone en juego la investigación con niños, en la medida que permite acceder a una vía indirecta de interrogación que, a la vez, rebaja los controles defensivos y atenúa la fuerza de lo canónico y el discurso adulto imperante.

Referencias

- Aberastury, A. (1984). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Anzieu, D. (1961). *Los métodos proyectivos*. Buenos Aires: Ábaco.
- Bernstein, J. (1979). El test proyectivo de Murray. En: Murray, H., *Test de Apercepción Temática (TAT)*, pp.13-18). Buenos Aires: Paidós.
- Buetow, S. (2019). Apophenia, unconscious bias and reflexivity in nursing qualitative research. *International Journal of Nursing Studies*, (89), 8-13.
- Casas de Pereda, M. (1991). Gesto, juego y palabra. *El discurso infantil*. Revista

- Uruguaya de Psicoanálisis*, (74), 25-44.
- Casas de Pereda, M (1999). *En el camino de la simbolización: producción del sujeto psíquico*. Buenos Aires: Paidós.
- Chater, N. (2018). *The mind is flat*. Londres: Penguin.
- Denzin, N.K. (1989) *The Research Act*. 3ª ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. 4ª ed. Londres: Sage.
- Freire de Garbarino, M. (2017). La entrevista de juego. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (124), 137-173.
- Freitas-Cortina, A.; Paredes-Labra, J.; Sánchez-Antolín, P. (2019). Los espacios intermedios de la relación entre familia y escuela en contextos de inmersión tecnológica. *Revista latinoamericana de tecnología educativa. (Relatec)*, 18(1), 41-53.
- García de Frutos, H. (2011). Neurociencias y psicoanálisis: consideraciones epistemológicas para una dialéctica posible sobre la subjetividad. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 31(4), 661-678. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352011000400005>.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Given, L. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Gómez Espino, J. M. (2012). El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, (24), 45-65.
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina del Arzobispado de Derechos Humanos.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista, M.P. (2010). *Métodos de investigación*. México: McGrawHill
- Ianni, G., Kaplan, E., & Failla, H. (2001). La biografía del niño redactada por los padres: ¿fuente u obstáculo para la interpretación? *Psicoanálisis. Revista de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires*, 23(3), 603-613.
- Kachinovsky, A., Martínez, S., Gabbiani, B., Gutiérrez, R., Rodríguez Rava, B., Ulriksen, M. y Achard, P. (2013). Impacto del Plan Ceibal en el funcionamiento cognitivo y lingüístico de los niños. En: Rivoir, A. (coord.). *Plan Ceibal e inclusión social. Perspectivas interdisciplinarias*, 99-155. Montevideo: Plan Ceibal – Universidad de la República.
- Kirk, S. (2007). Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: a literature review. *International Journal of Nursing Studies*, 44(7), 1250-1260.
- Klein, M. (1955). La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado.

- En M. Klein *Obras Completas* (3). Buenos Aires: Paidós.
- L'Abate, L. (1967). *Principios de Psicología Clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1981). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C., & Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 239-255. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.157601>
- Morin, E. (1992). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós.
- Murray, H. (1979). *Test de apercepción temática (TAT). Manual para la aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Passalacqua, A.M. & Febbraio, A. (2013). Acerca de la validez y confiabilidad de las técnicas proyectivas. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación - Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-054/908>
- Román, S. (2014). *Una aproximación crítica al estudio del discurso argumentativo infantil en el marco de la educación primaria* (Tesis de maestría). Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/9275>.
- Rovetta Cortés, A. (2017). Si me dieran un billete de avión...: recurriendo a la elucidación gráfica en entrevistas con menores de edad. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (36), 63-87.
- Sánchez-Antolín, P., Andrés, C., Paredes-Labra, J. (2018). El papel de la familia en el desarrollo de la competencia digital. Análisis de cuatro casos. *Digital Education Review*, 34, 44-58.
- Sneiderman, S. (2006). Las técnicas proyectivas como método de investigación y diagnóstico. Actualización en técnicas verbales: "El cuestionario desiderativo". *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 8, 296-331.
- Sneiderman, S. (2011). Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15(2), 93-110.

¿Para qué leer a los autores grecorromanos? Una perspectiva coeducativa en la formación del alumnado de secundaria

María Pilar MOLINA-TORRES
Luis Alberto MARQUES ALVES

Datos de contacto:

María Pilar Molina-Torres
Universidad de Córdoba
Pilar.molina@uco.es

Luis Alberto Marques Alves
Universidade do Porto
laalves@letras.up.pt

Recibido: 29/04/2020
Aceptado: 20/10/2020

RESUMEN

Desde una perspectiva interdisciplinar y curricular, el principal objetivo de esta investigación ha sido analizar el carácter coeducativo e histórico que los escritos grecorromanos transmiten acerca de la mujer y las prácticas diarias que aparecen plasmadas en sus relaciones de género. La muestra la componen 208 alumnos y alumnas de tres centros educativos de titularidad pública, matriculados en tercer curso de Educación Secundaria y en la asignatura optativa de cultura clásica. Para la recogida de información se ha utilizado y validado un cuestionario cuantitativo que se agrupó en tres categorías: (1) el método de enseñanza implementado en la asignatura, (2) las creencias de los estudiantes acerca de la mujer romana en la iconografía educativa, y por último (3) las valoraciones del alumnado con relación a las narrativas de los autores grecorromanos. Del mismo modo, para conocer las percepciones de los alumnos planteamos una investigación que se centró en leer cinco textos históricos y responder a varias preguntas guía que sirvieron para orientar sus dosieres de trabajo. Los resultados arrojaron interesantes reflexiones sobre la situación de inferioridad femenina que se recogen en los textos escritos y las imágenes de los manuales educativos. Como conclusión destacamos la mejora en las habilidades históricas y la construcción personalizada en el aprendizaje de la literatura clásica.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje activo; coeducación; educación ciudadana; enseñanza de la historia; metodología didáctica.

Why read Greco-Roman authors? A coeducational perspective in the training of secondary school students

ABSTRACT

From an interdisciplinary and curricular perspective, the main objective of this research has been to analyze the coeducational and historical character that Greco-Roman writings convey about women and the daily practices that appear in their gender relations. The sample is made up of 208 students from three publicly-owned educational centers, enrolled in the third year of Secondary Education and in the optional subject of classical culture. For the collection of information, a quantitative questionnaire that was grouped into three categories was used and validated: (1) the teaching method implemented in the subject, (2) the beliefs of the students about the Roman woman in educational iconography, and finally (3) the assessments of the students in relation to the narratives of the Greco-Roman authors. In the same way, to know the perceptions of the students we propose an investigation that focused on reading five historical texts and answering several guiding questions that served to guide their work dossiers. The results yielded interesting reflections on the situation of feminine inferiority that are collected in the written texts and the images of the educational manuals. In conclusion we highlight the improvement in historical skills and personalized construction in the learning of classical literature.

KEYWORDS: active learning; co-education; civic education; history teaching; didactic methodology.

Introducción

Al hablar de Historia de las Mujeres identificamos el lugar que la mujer ha tenido para los historiadores tanto en un plano particular en las diversas etapas históricas, como a nivel general en igualdad con el género masculino (Flecha, 2004). No obstante, desligar su presencia histórica de la esfera masculina impediría dar sentido a la relación de ambos mundos (femenino/masculino) y construir la Historia y la enseñanza de las Ciencias Sociales. En esta dirección, los estudiantes requieren estudios integrales de género si quieren reconocer y desarrollar sus habilidades para deconstruir los estereotipos tradicionales y contribuir a la justicia social y la inclusión (Cushman, 2012). Esta formación en género se recoge como uno de los temas prioritarios a cubrir en los próximos años en escuelas e instituciones sociales (Colás y Jiménez, 2006).

El término coeducación se dirige a que mujeres y hombres reciban una educación conjunta (Subirats, 2017). La misma autora (1994) afirma que: “la educación igual no tiene un carácter homogéneo en el tiempo, de modo que “coeducación” no ha designado exactamente el mismo modelo educativo en todas las etapas históricas” (p. 49). Tal y como defienden Bejarano, Martínez y Blanco

(2019) se deben diseñar pedagogías feministas que se opongan a las desigualdades y apoyen los procesos coeducativos. Además, la transmisión de un modelo femenino y/o masculino en la enseñanza obligatoria española nos aporta representaciones simbólicas de mujeres y hombres que pertenecieron a los sectores sociales destacados (Pagès y García, 2008).

Para Calvino (2015) la escuela debe facilitar la elección para leer a los clásicos, aunque realmente la decisión que cuenta es la que se hace fuera de la escuela. Sin embargo, el lugar de la mujer en la literatura grecorromana continúa siendo un tema problemático y lleno de prejuicios. Esta situación ha motivado que en las dos últimas décadas los estudios de género y su enseñanza de la historia haya dado como resultado numerosos estudios (Blanco, 2008; Sant y Pagés, 2011; D'ascenzo, 2013; González-Vaquerizo y López-Gregoris, 2013; Mustapha, 2013; Arias, Sánchez y Martínez, 2014; López-Navajas, 2014; Sáenz del Castillo, 2015; Gómez-Carrasco y Gallego, 2016; Ortega, 2018).

Ahora bien, desde una perspectiva histórica es necesario preguntarse si la iconografía y los estudios de género en la actualidad han tenido un papel esencial para mostrar una realidad sociocultural que debe ser conocida y recordada (Molina-Torres, 2016). A este respecto, Gómez-Carrasco y Rodríguez (2014b) apuntan que ese conocimiento debe estar basado en la capacidad de análisis de la realidad social y en la movilización de los saberes de geografía e historia para resolver los fenómenos presentes en su vida cotidiana. Se trata, en definitiva, de enseñar la historia preguntándonos si los acontecimientos del pasado en relación con los roles de género se repiten actualmente. En este sentido, hay que destacar que la escuela debe convertirse en una institución que visibilice las acciones y situaciones históricas de las mujeres rechazando cualquier referencia que impida la igualdad educativa. Tal y como indica Suberviola (2012): "La escuela debe llevar a cabo acciones como revisar el sistema de valores y actitudes que transmite, analizar las discriminaciones históricas por razón de sexo, modificar los contenidos educativos evitando los estereotipos y la invisibilidad de las mujeres" (p. 65).

Asimismo, es un hecho que nuestros estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria desconocen las particularidades del mundo clásico quizás, en gran parte, por la falta de proximidad a la herencia grecorromana y a la educación literaria en los centros educativos (Sanjuán, 2016). Al respecto Martín-García (2018) apunta que las obras clásicas se alejan de la esfera adolescente, ya que presentan demasiadas dificultades para su comprensión. Esto se puede conseguir a partir de la formulación de cuestiones reflexivas y críticas que inciten al alumnado a pensar de manera crítica y reflexiva (Prats, 2017). Es más, la enseñanza de la Historia señala la empatía histórica en Educación Secundaria como una competencia propia del aprendizaje del pensamiento histórico. De esta manera, como indican Gudín, Lasala y Iturriaga (2017):

La empatía es clave para que los escolares den sentido a la conducta humana, comprendan por qué eran comunes en el pasado prácticas que hoy parecen

absurdas y puedan reconstruir las razones por las que algo se hizo valorando las intenciones y su visión de la situación (p. 77).

La enseñanza de la Historia y de la Historia Antigua permite al alumnado alcanzar competencias para aprender a interpretar realidades sociales desde un enfoque histórico y también se nos plantea a los docentes como un reto desde la didáctica de la Historia (Pagès y García, 2008). Es aquí donde nos situamos ante diversas formas de enseñar la Antigüedad y facilitar el cambio de los esquemas tradicionales de enseñanza en secundaria. Por todo ello, es necesario dar prioridad a las competencias educativas sobre los contenidos teóricos (Blömeke et al, 2016). El pensar históricamente no se ciñe a recordar los hechos y acontecimientos del pasado (Gómez-Carrasco, Ortuño y Molina-Puche, 2014a; Gómez-Carrasco y Miralles, 2015a), sino en comprender los medios que se necesitan para establecer estos hechos, su interpretación en el espacio cronológico y contexto geográfico (Seixas y Morton, 2013; Domínguez, 2015).

También es significativo resaltar la invisibilidad femenina en el mundo antiguo y su intencionada materialización en los manuales de texto. Nosei (2007) refiere acerca de la lectura de los contenidos de los libros de texto que lejos de contextualizar para favorecer la comprensión de algún hecho, aumentan los niveles de confusión. Precisamente, se entiende como parcialidad la construcción de un relato histórico que prescinda de ese cincuenta por ciento de la humanidad que son mujeres, o de que se haga referencia a ellas sólo tangencialmente. Esta escasez de personajes históricos femeninos en los materiales escolares esconde un currículo oculto que dificulta la educación en valores del alumnado. A esto debemos añadir la discriminación sexista que cualitativa y cuantitativamente observamos en la escasa presencia femenina y su tratamiento iconográfico en los libros de texto no universitarios, que esconde la contribución de las mujeres al desarrollo histórico y social. Esta deficiencia de contenidos curriculares imposibilita un análisis identitario de la etapa histórica estudiada (García-Luque y Peinado, 2015). Tal y como señalan Molina-Puche, Miralles, Deusdad y Alfageme (2017):

La historia, además de una herramienta para tomar conciencia de la situación social del presente a través del análisis crítico del pasado, se convierte también en un instrumento para transformar la realidad, capacitar al alumnado como ciudadano crítico con su tiempo y capaz de comprometerse con su sociedad y actuar para la mejora de ésta (p. 335).

Estas enseñanzas que deben transmitirse al alumnado de secundaria derivan, fundamentalmente, del continuo proceso que adquieren los profesores de Historia en su desarrollo profesional con dos objetivos: enseñar la Historia y construir identidades. Para Zamudio (2012), sus conocimientos atienden a las experiencias vividas y a las circunstancias sociales e históricas del entorno en el que viven. Por este motivo, para el estudio de las Ciencias Sociales y la Historia es preciso que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes no sean una consecuencia de un inadecuado proceso de formación del docente (Aguilar, 2013; González-Rivera y

Skultety, 2018). Al respecto, Sáiz-Serrano y López (2015) consideran que: “educar históricamente equivale a desarrollar el pensamiento histórico de los estudiantes, y que éste no es un conocimiento intuitivo y natural, sino que requiere un proceso formativo gradual” (p. 89).

Por tanto, las habilidades para interpretar el pasado y la empatía histórica se desarrollan en la competencia propia de pensar históricamente lo que, en suma, favorece en el alumnado una conciencia histórica relacionada con la mujer en la Antigüedad. Ahora bien, para acercar al alumnado a los estereotipos de género de la mujer romana es primordial conocer la relación entre los roles masculinos y los femeninos en la Edad Antigua. Si bien es cierto que las tareas encomendadas a ambos son bien distintas. Mientras que al género masculino se le encarga la defensa y estabilidad del grupo social al que pertenece, la mujer se la relega al hogar y al cuidado de sus hijos, a lo que debemos añadir la realización de las labores domésticas, propias de su género (Colom y Mayoral, 2016). Por esta razón, es necesario trabajar la coeducación en las diferentes etapas educativas, para que los estudiantes conozcan los estereotipos de género y la invisibilidad femenina en la didáctica de la Historia.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal de esta investigación se centra en analizar la Antigüedad y exponer las valoraciones del alumnado en cuanto a los roles desempeñados por ambos géneros. Con relación a este objetivo general se recogen los siguientes objetivos específicos:

- (1) comprobar el método activo y/o pasivo de enseñanza adquirido en las clases.
- (2) analizar los estereotipos de género de los libros de texto.
- (3) observar las semejanzas y diferencias de la mujer romana con la actual.
- (4) intercambiar opiniones sobre aquellos aspectos históricos que aún se mantienen hoy día.
- (5) contextualizar al alumnado en situaciones y hechos que les hagan reflexionar sobre el pasado.
- (6) describir el contexto sociocultural y la intencionada moralidad de los autores grecorromanos.

Método

3.1. Población y muestra

La población objeto de estudio se compuso de 208 estudiantes, adscritos a seis grupos distintos, de tres centros educativos de Enseñanza Secundaria de Andalucía. La muestra quedó formada por un total de 94 hombres (45.2%) y 114 mujeres (54.8%), que a finales del tercer trimestre del curso 2018/2019

estudiaron la asignatura de cultura clásica en tercero de ESO. Las edades de los participantes están comprendidas entre los 14 y 15 años. La muestra que no tuvo un carácter probabilístico seleccionó a aquellos grupos de alumnos en los que los docentes responsables de la asignatura se habían implicado de forma directa en la investigación educativa (Bisquerra, 2004). Otra de las razones para dicha elección es que la mayoría del alumnado al comienzo de nuestro estudio tenía un nivel de conocimiento medio-bajo relacionado con la temática que vamos a analizar, al ser ésta su primera toma de contacto con cuestiones relacionadas con la historia de género.

3.2. Diseño de la investigación

La investigación adopta un carácter mixto mediante la aplicación de un cuestionario cuantitativo para la recogida de datos y el análisis de varios textos literarios de autores grecorromanos con cinco preguntas de respuesta abierta. En la elaboración de este tipo de cuestionario se han tenido en cuenta una serie de ítems orientados para que los participantes conozcan los objetivos del estudio, el límite de cuestiones y que éstas se ajusten de lo general a lo más concreto (Feixas, 2006). Para la validación de cada uno de los ítems se contó con tres expertos universitarios de Historia Antigua y cinco docentes de Enseñanza Secundaria de dos centros educativos de titularidad pública.

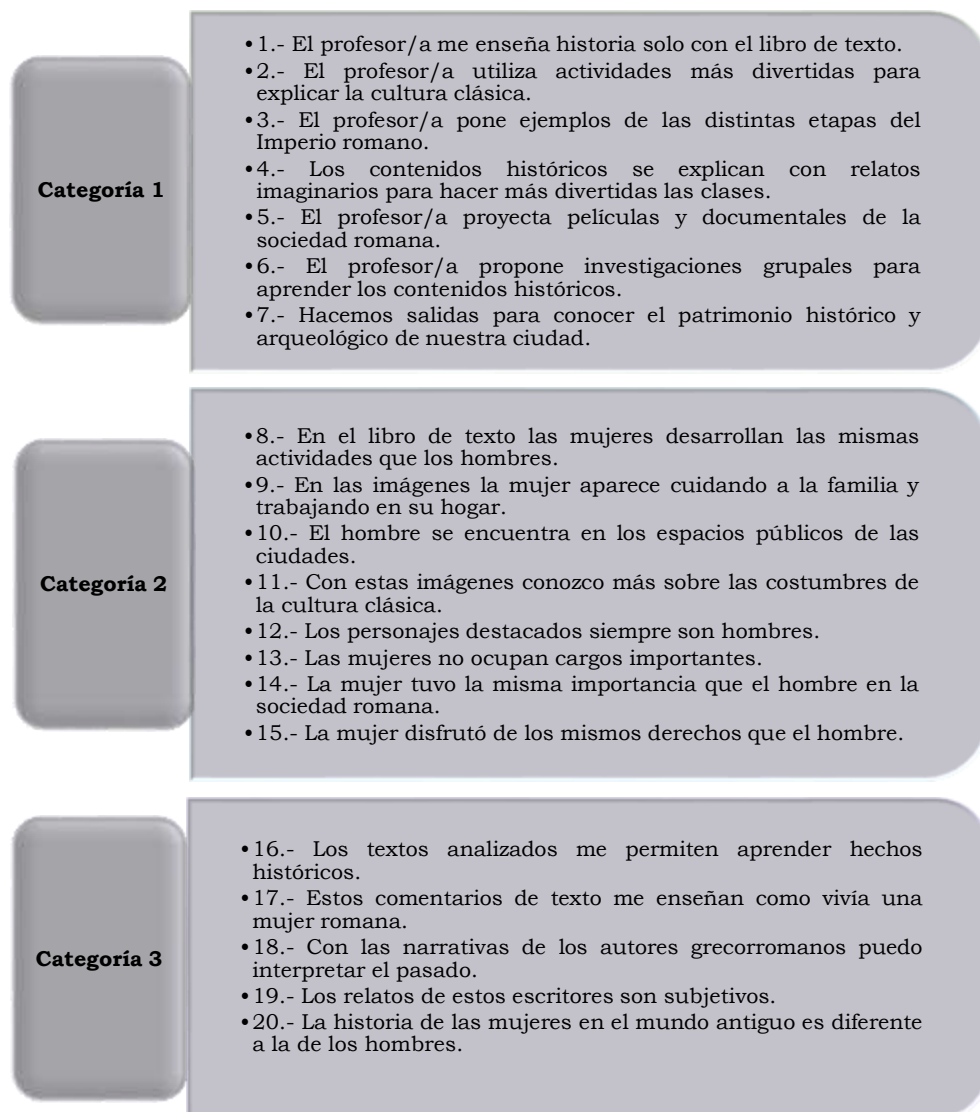
Con respecto a los textos seleccionados hay que destacar aspectos similares a los del cuestionario, entre los que cabrían citar la estructura de las preguntas, que no se repitan y cuidando también de su dificultad para que el alumnado pueda comprenderlas sin problema (Quivy y Campenhoudt, 2008).

3.3. Instrumento de recogida de información y tratamiento de datos

En la recogida de información se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* con una escala tipo Likert de cinco valores que abarcan desde 1 que equivalía a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. La intervención se implementó durante un total de ocho sesiones distribuidas durante cuatro semanas. Este instrumento tuvo carácter anónimo con el fin de que respondieran con naturalidad y sin sentirse identificados. La recogida de información se efectuó en el horario lectivo de los estudiantes y dentro del aula. Los alumnos respondieron a veinte ítems para los que recibieron las explicaciones necesarias sobre su realización y siempre en presencia del tutor o tutora del curso. A su vez el cuestionario (figura 1) se agrupó en tres categorías vinculadas al conocimiento de las fuentes históricas: (1) el método de enseñanza implementado en la asignatura (cultura clásica), (2) las percepciones de los encuestados sobre la mujer romana en la iconografía educativa, y (3) su visión sobre las narrativas de los autores grecorromanos.

Figura 1

Cuestionario empleado en la investigación. Fuente: elaboración propia



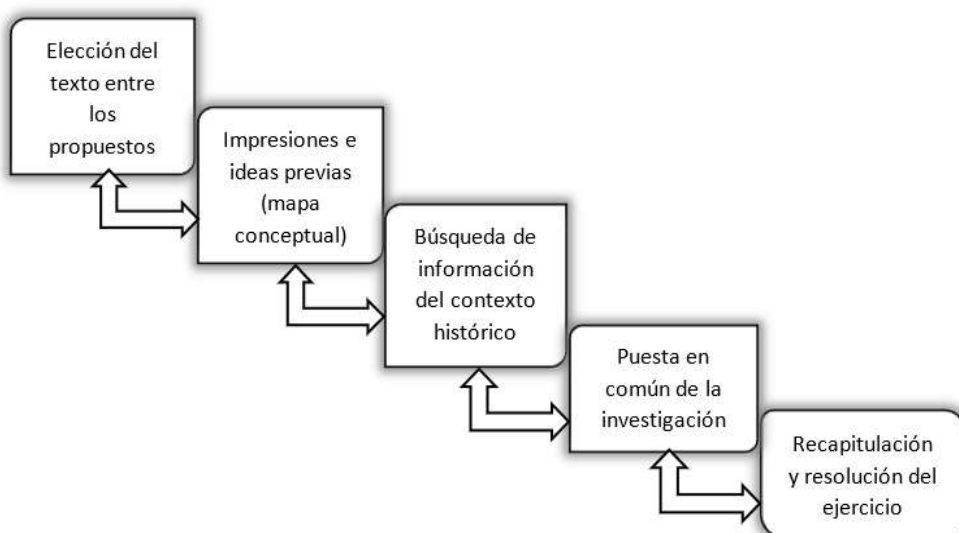
Siguiendo el trabajo de Sáiz-Serrano (2014), establecemos una serie de habilidades de utilización de fuentes históricas mediante el planteamiento de una situación de aprendizaje histórico que analizamos para construir evidencias a través de las fuentes del pasado, y por último respondemos e interpretamos las cuestiones planteadas que compilamos en los dosieres finales. En la fase investigativa y la ejecución del portafolio (figura 2), los textos elegidos aportaron una trama literaria activa y sutil de las costumbres romanas, destacando a Plauto

en *Aulularia*, Tito Livio en *Ab Urbe Condita*, Apuleyo en *Metamorfosis*, Ovidio en *Fastos* y, por último, Apiano en *Historia romana*. La lectura de varios fragmentos se realizó en pequeños grupos conformando agrupamientos diferenciados y roles rotativos (coordinador del trabajo grupal, investigador en la búsqueda de información, y encargado de preparar el informe final de la investigación). Para apoyar las argumentaciones de los grupos de investigación, seguirán un guion pautado con cinco interrogantes de carácter abierto:

- 1.- Describe las actividades que realizan los personajes masculinos y femeninos.
- 2.- ¿Cuál es su estilo de vida y clase social?
- 3.- ¿Crees que estas costumbres y situaciones se mantienen en la actualidad?
- 4.- Sí es así, describe y compara brevemente en qué consisten.
- 5.- ¿Te parecen “exagerados” los relatos de los autores grecorromanos?

Figura 2

Fases para analizar los textos literarios. Fuente: elaboración propia



Desde una perspectiva de género, los fragmentos recogidos presentan una visión general de las esferas privada y pública de las ciudades romanas y de los usos culturales del pasado grecolatino (Molina-Torres, 2018). Además, los comentarios de texto ayudarán a reflexionar de manera individual sobre las temáticas analizadas de modo argumentativo y crítico, para plantear las cuestiones esbozadas en gran grupo. Del mismo modo, los textos escogidos anuncian hechos históricos que pueden tener semejanzas y diferencias con la literatura actual (Mata y Villarrubia, 2011). La clasificación literaria se resume a continuación:

Ritual diario de veneración al Lar Familiaris.

“Dejó un hijo, que es el que vive actualmente aquí en la casa, que es de la misma condición que el padre y el abuelo, y tiene una hija única que no deja pasar un día sin venir a rezarme, me ofrece incienso, vino o lo que sea y me pone coronas de flores. Ella ha sido la causa por la que he hecho encontrar el tesoro a Euclión, su padre, para que la pudiera casar así más fácilmente, si es que quería” (Plauto, *Aulularia*, 20-26).

Práctica de las *supplicationes* ante la invasión cartaginesa a Roma.

“El grito de lamento de las matronas se escuchaba por todas partes, no sólo en casas privadas, sino también en los templos. Se arrodillaban en estos y arrastraban sus cabellos despeinados por el suelo, levantando las manos al cielo y lamentándose y suplicando a los dioses para que mantuvieran a la Ciudad de Roma lejos de las manos del enemigo y que preservaran a sus madres e hijos de todo daño o ultraje...” (Livio, *Ab Urbe Condita*, 26.9)

El culto a Juno Lucina y la Fiesta de Matronalia.

“Mi madre quiere a las mujeres casadas. Las madres vienen en legión a visitarme: esta causa tan piadosa es la que principalmente nos conviene». Traed flores a la diosa; con plantas floridas se regocija esta diosa; ceñid vuestra cabeza con flores tiernas. Decid: «Tú, Lucina, nos diste la luz». Decid: «Atiende tú las plegarias de la parturienta». Y toda la que se halle embarazada, suéltese el pelo y rece para que ella resuelva su parto sin dolor” (Ovidio, *Fastos*, 3).

Descripción del prototipo de matrona romana.

“(…) de repente me encontré, sin darme cuenta, en el mercado, donde distinguí a una mujer seguida de nutrido cortejo, y me apresuré a ponerme a su altura. El oro que llevaba en joyas y bordados mostraba a las claras que era una verdadera matrona” (Apuleyo, *Metamorfosis*, 2.2).

Discurso de Hortensia.

“¿Por qué pagamos tributos, si no compartimos la responsabilidad en los cargos, honores, mandos militares, ni, en absoluto, en el gobierno, por el que lucháis entre vosotros mismos con tan nocivos resultados? Decís: porque es tiempo de guerra...” (Apiano, *Historia romana*, 4.33).

Se trata, en definitiva, como afirman López-Facal, Miralles, Prats y Gómez (2017): “Investigar en educación consiste en que ese nuevo conocimiento se ocupe de problemas de enseñanza y aprendizaje; y los resultados de la investigación generan nuevas preguntas que permiten seguir avanzando” (p. 14). En este sentido, cabe preguntarse si entre las ventajas del método histórico implementado se favorece la mayor motivación e implicación de los estudiantes en el aprendizaje de la cultura clásica y, de alguna manera, les proporciona la comprensión de una realidad social que indica ciertas diferencias de género en el pasado y el presente.

Resultados

Los resultados de esta investigación han dado respuesta a los objetivos planteados al comienzo del estudio. De este modo, hemos obtenido diferentes valoraciones del alumnado basadas en las evidencias históricas analizadas (Rienda, 2016). En un primer lugar, la tabla 1 muestra que en el ítem 1 el 71.2% de los participantes agradece que su profesor/a explique la asignatura de cultura clásica sin una enseñanza expositiva y memorística, poco motivadora para los alumnos. Sin embargo, podemos afirmar que en la práctica docente los contenidos curriculares se imparten de manera mecánica y repetitiva (Sáiz-Serrano, 2014). Si bien, algunos estudiantes reconocieron que sus clases fueron más interesantes gracias a la utilización de recursos didácticos innovadores y a las salidas didácticas. Esta motivación y las investigaciones que se han planificado en grupo proporcionan un mayor interés por la materia y, a su vez, escapan de la rutina docente. Por otra parte, un 53.8% considera que el docente no ha explicado suficientemente las distintas etapas del Imperio romano (ítem 3). Con este dato se confirma que la explicación previa de este período, antes de implementar la secuencia de actividades vinculadas al mundo clásico, se realizó sin poner énfasis en las causas y las consecuencias que motivaron esta distinción de géneros.

Tabla 1.

Resultados de la categoría uno. Fuente: elaboración propia.

Categoría 1	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Método de enseñanza implementado en la asignatura de cultura clásica.					
1	148 (71.2%)	35 (16.8%)	14 (6.7%)	7 (3.4%)	4 (1.9%)
2	15 (7.2%)	23 (11.1%)	56 (26.9%)	32 (15.4%)	82 (39.4%)
3	112 (53.8%)	43 (20.7%)	21 (10.1%)	13 (6.3%)	19 (9.1%)
4	9 (4.3%)	49 (23.6%)	37 (17.8%)	21 (10.1%)	92 (44.2%)
5	4 (1.9%)	28 (13.5%)	18 (8.7%)	23 (11%)	135 (64.9%)
6	16 (7.7%)	11 (5.3%)	55 (26.4%)	28 (13.5%)	98 (47.1%)
7	12 (5.7%)	13 (6.3%)	39 (18.8%)	58 (27.9%)	86 (41.3%)

En cuanto a los resultados de la tabla 2, apuntan a las valoraciones que los estudiantes tienen acerca de las imágenes de la mujer romana que se recogen en sus manuales de texto. Las editoriales analizadas para el estudio fueron Anaya, Edelvives, Oxford, SM y Vicens Vives. Del análisis de los contenidos el alumnado ha podido distinguir las diferencias entre las actividades realizadas por los hombres y las mujeres de la Antigüedad y comprender el tiempo histórico en el que vivieron. A través de estas evidencias, fruto de la interpretación de la iconografía educativa, los estudiantes apuntan con un 43.8% que la mujer aparece confinada al espacio doméstico y la crianza de los hijos (ítem 9). De hecho, una discreta mayoría se muestra de acuerdo con la inferioridad femenina frente a la masculina en espacios públicos, en el desempeño de honores y cargos administrativos, y en la equiparación de los derechos civiles (ítems 12-15).

Tabla 2

Resultados de la categoría dos. Fuente: elaboración propia.

Categoría 2	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Percepciones de los estudiantes sobre la mujer romana en la iconografía educativa.					
8	34 (16.3%)	87 (41.8%)	29 (13.9%)	19 (9.2%)	39 (18.8%)
9	17 (8.2%)	12 (5.7%)	21 (10.1%)	67 (32.2%)	91 (43.8%)
10	29 (13.9%)	4 (1.9%)	41 (19.7%)	78 (37.6%)	56 (26.9%)
11	42 (20.2%)	26 (12.5%)	38 (18.3%)	29 (13.9%)	73 (35.1%)
12	24 (11.5%)	34 (16.3%)	43 (20.7%)	39 (18.8%)	68 (32.7%)
13	6 (2.9%)	28 (13.5%)	61 (29.3%)	41 (19.7%)	72 (34.6%)
14	76 (36.5%)	59 (28.4%)	34 (16.3%)	21 (10.1%)	18 (8.7%)
15	89 (42.8%)	27 (12.9%)	49 (23.6%)	17 (8.2%)	26 (12.5%)

A continuación, los resultados de la tabla 3 muestran la capacidad del alumnado para construir las narrativas de los autores grecorromanos y acercarse

a la metodología investigativa para representar el pasado histórico. Estas habilidades se muestran en el ítem 18 donde casi el 61.5% afirma que pueden interpretar el pasado en los relatos históricos analizados. De este modo, la educación histórica del alumnado se encuentra estrechamente vinculada con los contenidos de la materia trabajada y también con su formación cívica (Molina-Torres, 2018). Además, es necesario destacar la subjetividad que impregnan estas fuentes para las que un 51.4% y un 21.2% (ítem 19) del alumnado está de acuerdo y totalmente de acuerdo con que la historia femenina se narra con unos roles impuestos social y culturalmente.

De esta forma, un 63.9% del alumnado está totalmente de acuerdo en que la historia de las mujeres en la Antigüedad es diferente a la de sus coetáneos (ítem 20).

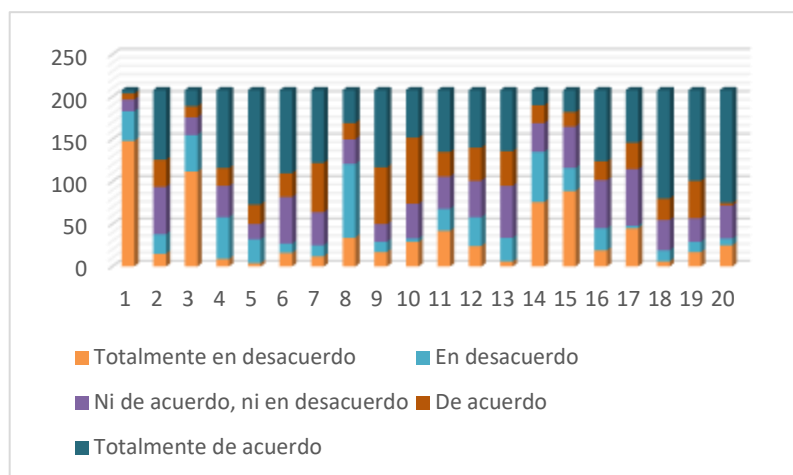
Tabla 3

Resultados de la categoría tres. Fuente: elaboración propia.

Categoría 3	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Valoraciones sobre las narrativas de los autores grecorromanos.					
16	19 (9.1%)	26 (12.5%)	57 (27.4%)	22 (10.6%)	84 (40.4%)
17	45 (21.6%)	3 (1.5%)	67 (32.2%)	31 (14.9%)	62 (29.8%)
18	6 (2.9%)	13 (6.3%)	36 (17.3%)	25 (12%)	128 (61.5%)
19	17 (8.2%)	12 (5.7%)	28 (13.5%)	44 (21.2%)	107 (51.4%)
20	25 (12%)	8 (3.8%)	39 (18.8%)	3 (1.5%)	133 (63.9%)

Gráfico 1

Recuento de respuestas de las tres categorías del cuestionario. Fuente: elaboración propia



De las opiniones de los estudiantes (gráfico 1) hemos podido comprobar que el alumnado de tercer curso de ESO es consciente de que el estudio de la mujer en la Historia Antigua se interpreta en la iconografía educativa y en la literatura grecorromana como un elemento secundario que relega sus acciones a un espacio privado. No obstante, en las respuestas de los alumnos y las alumnas no pudimos apreciar diferencias de género a la hora de interpretar las cuestiones planteadas. Por otra parte, estos resultados también muestran la repercusión y la implementación de un método de aprendizaje con una materia de historia en la que se utilizan recursos educativos más novedosos y que, en consecuencia, se aleja de la lección magistral y el libro de texto, lo que enriquece la didáctica de la Historia y favorece el descubrimiento del mundo antiguo. Gracias al uso de estas estrategias didácticas, es destacable la implicación del alumnado para analizar, comentar e interpretar la iconografía educativa de género de los textos escolares e identificar a través de los relatos de los escritores grecorromanos los roles masculinos y femeninos, y las evidentes diferenciaciones sociales y económicas asimiladas por ambos géneros.

Por último, a fin de dar respuesta a las cinco cuestiones relacionadas con la lectura de los autores grecorromanos cabe señalar que los resultados fueron muy similares en todos los centros. Para la primera cuestión, debido al volumen de la información recabada y la reflexión de sus actividades investigativas, los detalles aportados sobre las actividades que realizan los personajes masculinos y femeninos de los fragmentos analizados han sido esencialmente generalistas. En estas descripciones no ha sido posible apreciar referencias específicas que indiquen una identificación personal, de género o incluso cívica. De hecho, con frecuencia referían: “en los textos no distingo a más hombres que mujeres y en

ocasiones no puedo saber lo que hacen ellas...” (E128). También reseñaban la poca importancia que literariamente tenían las mujeres en el mundo clásico, si no eran devotas o pertenecían a familias prestigiosas como fue el caso de Hortensia (E013, E077).

De igual modo, en la segunda cuestión el alumnado expuso: “el estilo de vida de estas mujeres y hombres es diferente, porque no hacen las mismas cosas” (E035); “si una mujer aparece siempre trabajando o rezando, el hombre no aparece nunca haciendo estas actividades... su posición social no es parecida” (E099). Sin embargo, hay opiniones contrapuestas que no siguen las pautas anteriores. Caben destacar algunas interpretaciones, a nuestro juicio, poco coeducativas relacionadas con la posición social de los textos: “no veo diferencias ni económicas, ni tampoco sociales... si una mujer está cuidando del hogar y rezando no tiene ninguna importancia pública en la ciudad, será porque deben estar ahí” (E082); “la mujer debe estar cuidando de su familia y el hombre trabajando fuera de la casa” (E063); “no creo que la posición social influya en que una mujer tenga que estar en un espacio privado (vivienda)... debería ser así, aunque un hombre tenga peor fortuna que una mujer, es él quien ocupa los cargos más importantes y ella pide deseos a los dioses” (E152).

Estas opiniones se relacionan con la cuestión tercera, ya que había un pequeño grupo de alumnos que pensaba que estas situaciones en las que la mujer aparece adscrita al espacio doméstico y el hombre en el público pueden extrapolarse a la sociedad actual. Es aquí donde podemos percibir, aunque no es conveniente generalizar, que los relatos no dejan lugar a dudas del grado de invisibilización de la mujer, si no es para pagar impuestos o realizar ofrendas religiosas. Asimismo, es indiscutible que estos matices no son significativos como norma general en el estudio. De hecho, los alumnos apuntan: “si la mujer reza es porque los dioses le harán caso y a los hombres no...” (E027); “es necesario que una mujer o madre pida lo mejor para los suyos” (E056). En cualquier caso, la cuestión cuarta se complementa con la tercera. Respecto al prototipo de matrona romana piensan: “ahora las mujeres no tienen tantas joyas ni van en coche ni tampoco con esclavos” (E171); “si iban así es porque se lo podían permitir” (E104).

Por último, en cuanto a la veracidad de las reflexiones de los escritores grecorromanos, los participantes relatan la falta de realismo de sus mensajes. Es más, justifican su explicación afirmando: “no todas las mujeres podían gastar tanto dinero, lo que leo se refiere a matronas ricas a las pobres no” (E046); “las mujeres solo rezan o parece que no hacen nada más” (E073); “es muy raro que estén en las casas para pedir a los dioses y también salgan para lo mismo, ¿no hacen nada diferente en las ciudades?” (E206).

Conclusiones

Es un hecho que el método docente implementado para la enseñanza de la historia y la cultura clásica es un factor clave para educar a los estudiantes en estas disciplinas y, asimismo, formar a ciudadanos con empatía y perspectiva histórica

(Domínguez, 2015). Los participantes de este estudio constataron con sus respuestas la necesidad de implementar una metodología que les permita aprender Historia Antigua de una manera más dinámica y cercana a la percepción de los acontecimientos históricos. De este modo, no parece lo más adecuado ni conveniente generar una situación de aula centrada exclusivamente en el discurso del profesor. Otro de los aspectos positivos de la investigación ha sido la implicación de los alumnos con un método de indagación como instrumento para el conocimiento de la materia. Sus intervenciones grupales e individuales y los niveles competenciales adquiridos mediante la resolución de problemas, mejoró su interacción con los compañeros y la argumentación de los hechos históricos (Sáiz-Sánchez y Fernández, 2012). A esto último debemos añadir la desconfianza al emprender un proyecto del que desconocían el método de trabajo y los conocimientos teóricos.

Es necesario aclarar que cada categoría no ha sido independiente, de manera que la metodología implementada en la materia va a determinar las reflexiones de los alumnos sobre la iconografía de género, lo que a su vez va a condicionar las percepciones acerca de las narrativas de los autores grecorromanos. Los resultados obtenidos en el cuestionario confirmaron que el uso del libro se compaginó con fuentes iconográficas editoriales y la lectura de textos guiados para estudiar la invisibilidad femenina en la Antigüedad. Podríamos confirmar, por tanto, que la actividad didáctica impartida en la asignatura de cultura clásica necesita de herramientas para comprender el porqué de esta ausencia femenina.

Por su parte, Gómez-Carrasco y Gallego (2016) estudiaron el material iconográfico de los manuales de texto con 152 alumnos de Educación Secundaria. Las opiniones de los alumnos constataron la desigualdad de las imágenes asociadas al género masculino y femenino, y la confirmación de tópicos sexistas en los diferentes ámbitos y actividades que realizaban hombres y mujeres. Otro estudio realizado por Gómez-Carrasco y Tenza (2015b) obtuvo resultados similares. Desde una perspectiva de género, esta insuficiente renovación en los cambios editoriales para la mejora de los libros de texto ha abierto una línea de investigación centrada, fundamentalmente, en la regeneración de las herramientas didácticas para enseñar la historia de las mujeres (Vaíllo, 2016). No obstante, surgen algunas contradicciones cuando intentan identificar en las imágenes de sus manuales la desigualdad social entre hombre y mujer. De hecho, la visión que tienen de la época histórica analizada no evidencia si distinguen entre un espacio público o privado o bien las responsabilidades que se atribuían a ambos sexos. Y así es cómo se transmiten esas funciones diferenciadas por género y valoradas de manera desigual.

En cierto modo, esta dificultad contextual se añade a la constatación de que la mujer ha sido y sigue siendo relegada a las acciones de un espacio privado. Ahora bien, en la Edad Antigua los testimonios iconográficos son parciales lo que causa que esta desigualdad entre hombre y mujer sea un hecho circunstancial que no tiene una explicación de carácter económico o sociocultural (Molina-Torres,

2018). Por este motivo la representación de las mujeres en el pasado no es una cuestión de género, sino una elección de la editorial en reflejar un periodo histórico concreto con un discurso de carácter masculinizado que se ha confirmado en las respuestas de los alumnos. De ahí que uno de los objetivos de esta investigación no haya sido otro que demostrar esa escasa presencia de lo femenino, que impide a los estudiantes tener un conocimiento general de los hechos históricos de las acciones femeninas que tuvieron la misma repercusión histórica que la de sus homólogos masculinos, a pesar de que la iconografía escolar quiera prescindir de ellas.

En cualquier caso, estas dificultades no resuelven el principal problema de las editoriales al presentar un material iconográfico que no representa por igual la historia de hombres y mujeres. Prueba de ello son las opiniones de los alumnos respondiendo, por un lado, a la necesidad de introducir nuevas imágenes que trabajen la igualdad a través de la historia mientras que, por otro lado, el resultado de la puesta en práctica de las actividades enfocadas al trabajo de la igualdad en el aula promovió una visión reflexiva y positiva para visibilizar a la mujer en el mundo antiguo. Así, y desde un punto de vista didáctico, para el estudio de las mujeres y su historia autoras como López-Navajas (2014) señala:

Aquellos estudios de mujeres han evidenciado no solo la necesidad de recuperar la memoria de las mujeres, sino también la falta de rigor de un relato histórico sesgado e incompleto que normaliza lo que no es más que un elemento de marginación que asienta un orden social excluyente: la invisibilidad de las mujeres en la memoria histórica (p. 286).

Así pues, con estas omisiones se impide tener un conocimiento de las acciones femeninas y los hechos históricos que compartieron con sus homólogos masculinos, lo que nos permite comprobar que la iconografía adaptada por estas editoriales no fomenta la coeducación, ni tampoco ayuda para que la educación en los centros educativos sea de carácter igualitaria (Suberviola, 2012). De la misma manera, se identificó una evidente falta de objetividad en las narrativas de los autores grecorromanos. Por último, los estudiantes se mostraron en desacuerdo con las posturas ideológicas y políticas de los escritores, indicando su rechazo a los estereotipos de género que impregnan los textos literarios y al silencio femenino de las fuentes directas e indirectas que no son materia de revisión en la normativa vigente.

Referencias

- Aguilar, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 177-183.
- Arias, L., Sánchez, R. y Martínez, A. (2014). Los estereotipos de la historia en el alumnado universitario. En J. Prats, I. Barca y R. López, *Historia e identidades culturales* (pp. 787-798). Portugal: Universidade do Minho.
- Bejarano, M., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del curriculum. *Tendencias pedagógicas*, 34, 37-50.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, N. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, 11-22.
- Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J. y Sühl, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
- Calvino, I. (2015). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela.
- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colom, J. y Mayoral, D. (2016). Participación, familia y escuela: la ausencia de lo femenino. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 113-125. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.24571>
- Cushman, P. (2012). You're not a teacher, you're a man: the need for a greater focus on gender studies in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 775-790. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.516774>
- D'ascenzo, M. (2013). The classical studies secondary school and the construction of national identity in post-unitary Italy. *History of Education & Children's Literature*, 8(1), 523-536. DOI: <http://dx.doi.org/10.1400/204733>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del professor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97-118.
- Flecha, C. (2004). Las Mujeres en la historia de la educación. XXI. *Revista de educación*, 6, 21-34.
- García-Luque, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género? *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 65-73.
- Gómez-Carrasco, C. J., Ortuño, J. y Molina-Puche, S. (2014a). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez-Carrasco, C. J. y Rodríguez, R. A. (2014b). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239001>
- Gómez-Carrasco, C. J. y Miralles, P. (2015a). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-48. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.04>

- Gómez-Carrasco, C. J. y Tenza, S. (2015b). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de textos de Historia de 4º de la ESO. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-791). Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Gómez-Carrasco, C. J. y Gallego, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-28. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.1>
- González-Rivera, G. y Skultety, L. (2018). Teacher learning in a combined professional development intervention. *Teaching and Teacher Education*, 71, 341-354. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.003>
- González-Vaquerizo, H. y López-Gregoris, R. (2013). Innovaciones en la metodología y la evaluación de la asignatura: transmisión de la cultura clásica. *Tendencias pedagógicas*, 22, 89-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp>
- Gudín, E., Lasala, I. y Iturriaga, D. (2017). Didáctica de la competencia histórica en la sociedad digital. *Revista de Educación*, 375, 61-85. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-335>
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. y Gómez, C. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias. En R. López, P. Miralles y J. Prats (dirs.), y C. J. Gómez (coord.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 7-22). Barcelona: Graó.
- López-Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Martín-García, L. (2018). El acceso a la literatura clásica a través de la literatura juvenil contemporánea: estado de la cuestión. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 25, 95-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/reugra.v25i0.89>
- Mata, J. y Villarrubia, A. (2011). La literatura en las aulas: apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 58, 49-59.
- Molina-Puche, S., Miralles, P., Deusdad, B. y Alfageme, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación e identidades y prácticas docentes. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 331-354.
- Molina-Torres, M. P. (2016). La presencia femenina en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Reidocrea*, 5(27), 278-287.
- Molina-Torres, M. P. (2018). Las narrativas de los autores grecorromanos para la enseñanza de la cultura clásica en educación secundaria. En M. I. de Vicente y E. Jiménez (eds.), *Investigación e innovación en educación literaria* (pp. 179-187). Madrid: Síntesis.
- Mustapha, A. (2013). Gender and language education research: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, 43, 254-263. DOI: <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.4.3.454-463>
- Nosei, M. C. (2007). La enseñanza de la historia en la escuela: una historia de malentendidos. *PRAXIS educativa*, 11, 74-83.
- Ortega, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, 13-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.2>

- Pagès, J. y García, T. (2008). La imagen de la Antigüedad en la enseñanza de la historia. En M. J. Castillo (coord.), *La Antigüedad en las Artes escénicas y visuales: International Conference "Imagines", The reception of Antiquity in performing and visual Arts* (pp. 691-720). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz, J. M. Molero y D. Rodríguez (eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). España: Milenio.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rienda, J. (2016). Límites conceptuales de la composición escrita: alcance de su espacio epistemológico y didáctico. *Signa. Revista de Asociación Española de Semiótica*, 25, 879-901. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/signa.vol25.2016.16913>
- Sáenz del Castillo, A. (2015). ¡La Enseñanza de la Historia sin mujeres! Género, currículum escolar y libros de texto: una relación problemática. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 29, 43-59.
- Sáiz-Sánchez, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325-346. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2012.6026>
- Sáiz-Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Sáiz-Serrano, J. y López, 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Sanjuán, M. (2016). Los factores emocionales en el aprendizaje literario. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 156-171). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Sant, E. y Pagés, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia? *Historia y memoria*, 3, 129-146.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: Un derecho y un deber del profesorado. *REIFOP*, 15(3), 59-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370201>
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, una apuesta por la libertad*. Madrid: Octaedro.
- Vaíllo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Zamudio, J. I. (2012). El conocimiento del profesor que enseña historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 11, 31-41.

Motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado de Magisterio

Elena BRIONES
Raquel PALOMERA
Alicia GÓMEZ-LINARES

Datos de contacto:

Elena Briones
Departamento de Educación.
Universidad de Cantabria
brionese@unican.es

Raquel Palomera
Departamento de Educación.
Universidad de Cantabria
palomerr@unican.es

Alicia Gomez-Linares
Departamento de Pedagogía y
Salud. Dantzerti.
agomez@dantzerti.eus

Recibido: 10/05/2020
Aceptado: 20/10/2020

RESUMEN

Las características del alumnado de los Grados de Magisterio en Educación Infantil (EI) y en Educación Primaria (EP) necesitan ser atendidas en el diseño de metodologías docentes centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante un estudio transversal, descriptivo, exploratorio y comparativo en una misma universidad, analizamos y comparamos las motivaciones, ideas implícitas y competencias del alumnado del primer curso de ambas titulaciones. Los resultados informan que la mayoría de los y las estudiantes de Magisterio en ambos Grados está motivado y expresa su compromiso con la justicia social mediante su futura profesión. Encontramos diferencias significativas entre estas titulaciones, a favor de EP, en la autopercepción de competencia para la expresión escrita, comprensión lectora, vocabulario y uso de TIC. Identificamos la necesidad de una organización versátil de la docencia centrada en metodologías activas contextualizadas en situaciones propias de su futura profesión. Sin obviar un apoyo instruccional continuado por parte del docente, quien garantiza el éxito de las innovaciones educativas tomando en cuenta el estado de alfabetización académica y digital del alumnado. Finalmente, dados los desafíos del entorno educativo actual, se contempla la promoción del aprendizaje permanente, que lleve a maestros y maestras a desarrollar habilidades sociales y a ser ejemplos de hábitos mediáticos saludables para interactuar en espacios presenciales y virtuales.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza superior; Formación inicial del profesorado; Innovación pedagógica; Ideas implícitas.

Motivations, implicit ideas and competences of Education Degree students

ABSTRACT

The differences between students of the Degrees in Early Childhood Education (ECH) and Elementary Education (EE) need to be taken in account in the design of students centred teaching methodologies. Through a cross-sectional, descriptive, exploratory and a comparative research, in the same university, we have analyzed and compared the motivations, implicit ideas and competences of the first-year students of both degrees. The results inform that the majority of the students of Teaching in both degrees are motivated and express their commitment for the social justice through their profession. Significant differences between these degrees have been found, in favor of EE, in the self-perception of competence for written expression, reading comprehension, vocabulary and use of ICT. It's been identified the need for a versatile organization of teaching, focused on active methodologies, contextualized in situations of their future professional activity, without ignoring continued instructional support from the teacher bearing in mind the student as the protagonist. Likewise, it's necessary not to skimp on frequent feedback on the results, considering also the state of their academic and digital literacy to guarantee the success of educational innovations. Finally, given the challenges of the current educational environment, the promotion of lifelong learning is needed, for teachers to develop social skills and be examples of media habits to interact in virtual and face-to face spaces.

KEYWORDS: Higher education; Pre-service teacher training; Educational innovation; Implicit ideas.

Introducción

Las características propias del alumnado universitario, tales como sus estilos de pensamiento, motivaciones, enfoques de aprendizaje, percepción de dificultad del Grado cursado, experiencia profesional, etc., pueden determinar el éxito del método de enseñanza-aprendizaje (Robledo et al., 2010), por lo que conocer estos aspectos resulta indispensable para el profesorado universitario como punto de partida en el diseño de métodos didácticos y de evaluación centrados en el alumnado. La revisión de los estudios realizados sobre el perfil del alumnado universitario en Educación Infantil (EI) y en Educación Primaria (EP) permite un acercamiento a la identificación de algunas características de esta población de utilidad para el diseño de la docencia de las asignaturas comunes impartidas en estas titulaciones.

Un aspecto común destacado en ambas titulaciones es su carácter vocacional

(Herrada y Herrada, 2012). Este es el motivo más valorado para matricularse en estas carreras, por delante incluso, de las posibles salidas profesionales, según un estudio realizado con estudiantes de primero de dos universidades públicas españolas. Así mismo, coincide este alumnado en la percepción de la dificultad de la titulación una vez iniciados los estudios, pues considera que son carreras fáciles de aprobar. Estos mismos autores, señalan la satisfacción del alumnado con la formación recibida, manifestando su interés de continuar con sus estudios.

Sin embargo, Cantón, Cañón y Arias (2013) identifican un cierto grado de insatisfacción con la formación en profesorado novel de EP. Este profesorado considera que debería hacerse más hincapié en la parte didáctica y práctica de las asignaturas para facilitar así una mayor conexión con la realidad del aula. También detectan carencias formativas más allá de la etapa de iniciación a la docencia, visibilizadas en la dificultad de relacionarse con las familias del alumnado, con el equipo directivo y profesorado del centro educativo. Por lo que, estos autores concluyen con la necesidad de que la formación universitaria del futuro profesorado incluya contenidos relacionados con aspectos didácticos, con la adecuación de la formación a la práctica real del aula, y sobre las relaciones interpersonales dentro y fuera del aula, con el objeto de desarrollar competencias clave para la práctica profesional.

Por otra parte, atendiendo al perfil específico del alumnado de Magisterio en EI, Fernández-Molina, González y del Molino (2011) tras su estudio en una universidad pública española, señalan que este se caracteriza por la percepción de aptitudes para la educación en esta etapa, y por tener cierta formación previa sobre estas cuestiones. Observaron, además, que la autopercepción de sus propias competencias instrumentales es bastante positiva, siendo, sin embargo, el hábito lector la competencia en la que más estudiantes se suspenden a sí mismos/as. Este alumnado, además, dice sentirse preparado para buscar, seleccionar y organizar adecuadamente la información en la red, y para usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC; e.g.: navegación, correo electrónico y foros virtuales).

En cuanto al alumnado de Magisterio en EP se observa, a través del estudio realizado en una universidad pública española, que este considera fundamentales las competencias instrumentales en la configuración del perfil del buen docente, y más susceptibles de adquirir y de educar, aunque a priori no se posean (Valdemoros-San-Emeterio y Lucas-Molina, 2014). De esta manera, este alumnado se posiciona en mayor sintonía con las competencias instrumentales (i.e. formación generalista, específica y psicopedagógica, práctica en diversas metodologías y de TIC), que con las que hacen referencia a la personalidad y el carisma del maestro/a. No obstante, también se ha detectado, en otras universidades públicas españolas, grandes dificultades en competencias instrumentales de este futuro profesorado, como habilidades narrativas pobres y un nivel muy bajo de alfabetización histórica (Gómez-Sáiz, 2017).

En este análisis del perfil del alumnado de EI y EP es importante también, tener presente el perfil del estudiante óptimo para conseguir resultados académicos excelentes, cuando se emplean metodologías activas propias del modelo actual de la Educación Superior. Según Robledo et al. (2010) este alumnado óptimo desarrolla un enfoque de aprendizaje profundo, caracterizado por unas motivaciones intrínsecas que llevan a intentar comprender y satisfacer de manera reflexiva las diferentes

materias, y a realizar un aprendizaje significativo de las mismas, mediante la conexión de los contenidos con sus conocimientos y experiencias previas. También, se caracteriza por requerir de una menor estructura instruccional y apoyo de la enseñanza formal. ¿Cuánto se parece el alumnado de los Grados en EI y en EP a este perfil del alumnado óptimo?

Según el estudio realizado por García-Berbén (2005) en una universidad pública española, sólo un pequeño porcentaje se sitúa en un enfoque de aprendizaje predominantemente profundo o superficial. La mayoría muestra una motivación intrínseca, aunque utiliza estrategias de aprendizaje tanto memorísticas como comprensivas. A su vez, encontraron diferencias de género y edad, mostrando las mujeres y el alumnado de 26 años o más, un enfoque más profundo de aprendizaje en relación con el resto.

Parece ser que el alumnado que más se acerca al perfil óptimo se sitúa en los últimos cursos de la carrera. Se explica este resultado considerando el valor de la experiencia como aprendices, que lleva a activar formas de aprendizaje más adecuadas y propias de aprendices expertos (Justicia, 2000; citado en Robledo et al., 2010). El alumnado de primero de Magisterio tiende a desarrollar un enfoque, estilo y motivación de aprendizaje orientado hacia el logro de calificaciones académicas altas, motivado por sobresalir y rentabilizar su esfuerzo al máximo. Puede que este resultado responda a la vocación de este alumnado por ser docente y que dichas calificaciones ayuden a tener éxito en las oposiciones y poder desempeñar así, la profesión que vocacionalmente desea.

No obstante, según Robledo et al. (2010) este alumnado con enfoques de aprendizaje menos adecuados, pueden obtener resultados satisfactorios con las metodologías activas, siempre y cuando reciba apoyo instruccional continuado por parte del profesorado, y reconocimiento frecuente de los éxitos obtenidos. Por tanto, estos intereses y motivaciones hacia el aprendizaje deberían ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar una propuesta docente, con el objeto de que sea efectiva.

Además de este análisis del alumnado de los Grados en EI y EP, quizás convenga también, tener presente la caracterización de la denominada Generación Y, también llamada de nativos/as digitales o del milenio, propia del colectivo de edad que accede a los estudios de Grado (jóvenes de 18 a 30 años), y sus repercusiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada generación está encabezada por un grupo de personas que comparte una serie de características y objetivos comunes, de acuerdo con el contexto sociocultural y político. ¿Cuáles son las características de esta Generación Y?

La población que integra esta generación se ha hecho mayor con la entrada del nuevo milenio, nació en la época de prosperidad económica y, en España, esta generación se caracteriza por haber pasado gran parte de su vida disfrutando de mayores niveles de bienestar que los actuales. Un estudio realizado por la Fundación Telefónica (2014) en 27 países, con más de 12 mil jóvenes, identifica una serie de cualidades en los/las que pertenecen a este grupo. Por ejemplo, se perciben como idealistas, activos/as y críticos/as; optimistas, aunque conscientes de las problemáticas de sus países; competitivos/as, pues buscan mantener su propio estilo de vida; pragmáticos/as, inquietos/as y arriesgados/as, por eso buscan mejores oportunidades; prosumidores/as, es decir consumen y producen contenidos en la Web y redes personales de acuerdo con sus gustos y áreas de afinidad. Este

precisamente, es uno de los elementos que le distinguen de generaciones anteriores, pues realizan un uso masivo de las redes sociales. Las comunidades *online* forman parte de su vida social.

De interés también, para acercarnos a las características de esta Generación Y es el análisis del perfil en los rasgos de aprendizaje establecido por el *Center for Teaching and Learning Excellence* del *Florida Institute of Technology* (2013), a partir del cual ofrecen consejos para el diseño de metodologías educativas. Coinciden en describir a este grupo por su necesidad de estar conectados a la red; pero también por presentar cortos periodos de atención, por esperar una respuesta o *feedback* inmediato, por preferir la comunicación en formato texto, por presentar ciertas deficiencias en las habilidades sociales, un fuerte sentido del derecho, estar orientados al logro, cierto cuestionamiento de la autoridad, relaciones basadas en la igualdad, ser multitarea y aprendices altamente visuales, con frecuencia más preocupados por la forma que por el fondo.

Sin embargo, a pesar de pertenecer a la generación de la era digital, los estudiantes españoles de Magisterio informan de un conocimiento y uso de un número restringido de herramientas de TIC. Concretamente, conocen y manejan con frecuencia el correo electrónico, navegador, mensajería instantánea y redes sociales, mientras que usan con una frecuencia media las wikis, o redes sociales profesionales y con baja frecuencia, entre otros, las nubes, compresores, blogs, o grupos de noticias (Liesa, Vázquez y Lloret, 2016).

En este sentido, diversos estudios realizados en universitarios nativos digitales y futuros profesionales de la educación (Cabero, Fernández-Batanero y Barroso, 2016; Ghitis y Alba, 2019; Tárraga-Mínguez, Sanz-Cervera, Pastor-Cerezuela y Fernandez-Andrés, 2017), concluyen que estos apenas confían en su capacidad para utilizar las TIC a nivel pedagógico, e incluso, no llegan a percibir su uso potencial como herramienta didáctica, lo que puede considerarse como un obstáculo para la enseñanza. No obstante, Tárraga-Mínguez y colaboradores también, detectan una relación directa y positiva entre las horas de formación recibidas en el uso de las TIC y la autoeficacia percibida para hacer uso de ellas en el aula.

Estos resultados resultan menos sorprendentes si al tiempo tenemos en cuenta las resistencias del profesorado universitario a la utilización de tecnologías digitales, tan habituales en nuestras vidas como por ejemplo el *smartphone*, con un uso académico y/o profesional según avanzan los resultados de estudios realizados en diversas universidades públicas españolas (Mercader, 2019; Salcines-Talledo, González-Fernández y Briones, 2017).

Se ha comprobado, por tanto, que el perfil del alumnado idóneo en el EEES, los propios de las titulaciones de los Grados en Magisterio en EI y en EP, y las características de la generación de este alumnado, nos acercan a la elección de unas metodologías didácticas activas, flexibles, bien estructuradas, basadas en el diálogo y la reflexión, el trabajo en equipo y el uso de TIC.

Sin embargo, la literatura existente aun parece insuficiente para concluir si existen diferencias entre los perfiles del alumnado de los Grados en EI y en EP, que necesiten ser atendidas en el diseño de metodologías didácticas diferenciales a cada Grado. En este artículo se pretende dar respuesta a esta cuestión con el diseño de un estudio transversal, descriptivo, exploratorio y comparativo en una misma universidad pública española comparando a estudiantes de ambas titulaciones.

Método

Objetivo

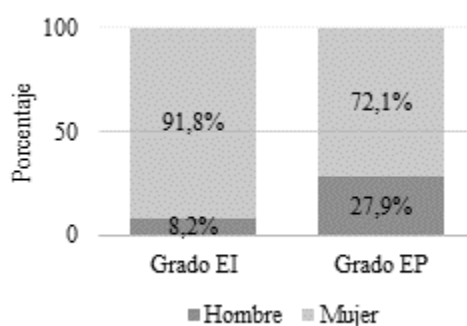
El objetivo general de este trabajo es explorar las características y competencias iniciales del alumnado de primer curso de los Grados en Magisterio en EI y en EP en la Universidad de Cantabria (UC), de forma que se detecten sus fortalezas y debilidades, así como las posibles diferencias entre estudiantes en función de la titulación, que orienten en la propuesta de metodologías didácticas.

Participantes

La muestra está constituida por 202 estudiantes, de los cuales 82 (40,6%) son estudiantes del Grado de Magisterio en EI y 120 (59,4%) del Grado en EP. La media de edad es 18,82 años ($DT = 3,25$), siendo el valor mínimo de 17 años y el máximo de 45 años. El 20% son hombres y el 80% restante son mujeres. La prueba t para muestras independientes no revela diferencias significativas en la edad según el Grado ($t(163) = 1,05$; $p = ,30$). Sin embargo, se detectan diferencias significativas en el género ($\chi^2(1,200) = 4,99$, $p < ,05$); siendo el grupo de estudiantes del Grado en EI fundamentalmente femenino, como es propio de la titulación (véase Figura 1).

Figura 1

Distribución de la muestra en función de su titulación y género



Instrumento

Para la recogida de la información se emplearon las siguientes cuatro dimensiones del cuestionario de *Perfil de acceso del alumnado universitario de EI* adaptado por Fernández-Molina et al. (2011):

- Motivación por el estudio en la Universidad. Una cuestión recoge la principal motivación en la decisión de cursar una carrera universitaria, ofreciendo 6 opciones de respuesta: “Prestigio social”; “Formación cultural

- general”; “Conocimiento de nuevas personas y ambientes”; “Puesto de trabajo”; “Desarrollo de capacidad intelectual”; y “Aportación a la sociedad”.
- Experiencia y motivación por la EI/EP. Esta medición incluye dos cuestiones: si habían tenido experiencias de educación de niños/as (con cuatro opciones de respuesta: “Ninguna”, “Alguna”, “Muchas veces”, “Otro”) y si conocían la profesión (con tres opciones de respuesta: “Sí, poseo conocimientos sobre esta profesión por la familia y amigos”, “Sí, porque he recibido formación previa en módulos”, “No, desconozco totalmente la profesión de educar”). La valoración de la motivación considera si habían elegido EI/EP como primera opción (ofreciendo dos opciones de respuesta: “Sí”, “No”) y el grado en que distintos tipos de motivación les han influido al elegir EI/EP (desde 1: “no influyó, nada importante”, hasta 5: “este motivo influyó mucho, totalmente importante”). En concreto, en este último ítem se presentan siete tipos de motivaciones: “No he tenido nota para hacer otra carrera”, “Me encanta la profesión de educar”, “Me sirve de puente para hacer una carrera superior”, “Creo que tengo aptitudes para enseñar a los niños/as pequeños/as”, “Es una carrera corta y de coste económico asequible”, “Tengo mucho interés por los temas de la infancia”, “Quiero ayudar a conseguir más igualdad social y educativa en la infancia”.
 - Ideas previas sobre EI/EP. Esta dimensión está formada por dos variables. La primera versa sobre las ideas implícitas sobre la EI/EP como carrera, fundamentalmente relacionadas con las exigencias para aprobar las asignaturas y con el tipo de metodología docente. Los ítems presentados son seis: “Que tiene un nivel de dificultad elevado”; “A la que hay que dedicarle mucho tiempo de trabajo”; “En la que para aprobar solo es necesario ir a clase”; “En la que se realizan trabajos en grupos y las clases son participativas”; “En la que hay que memorizar mucho temario y soltarlo en el examen”; “Que requiere un alto nivel de estudio razonado”. La segunda, se refiere a las ideas previas sobre la EI/EP como profesión, así se les pregunta sobre el concepto de esta profesión y sus exigencias mediante seis ítems: “Es una profesión donde se gana suficiente y se trabaja poco”; “Es un trabajo que tiene mucha importancia social”; “Es un oficio cómodo y seguro”; “Me gusta formar a los niños y las niñas para el futuro”; “Hay que tener mucha paciencia y vocación”; y “Es un trabajo complejo que requiere una actualización permanente”. El alumnado contesta empleando una escala de respuesta que oscila de 1 al 5 (1, “no pensaba eso en absoluto, nada”; 5, “pensaba mucho eso, todo”).
 - Competencias para el estudio de la EI/EP. En esta dimensión se han incluido dos variables: Competencias básicas y Conocimiento y uso de las TIC. La percepción sobre las competencias básicas de acceso a estudios superiores se ha evaluado mediante seis ítems: “expresión escrita” y “oral”, “comprensión lectora”, “hábitos de estudio”, “dominio de un vocabulario óptimo”, “hábito lector”). La evaluación de las capacidades en el uso de TIC se centra en las TIC más utilizadas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje en la universidad, incluyendo siete ítems: “el funcionamiento

del programa Word”, “navegar por Internet”, “búsqueda de información en la red”, “uso del correo electrónico”, “manejo de foros virtuales”, “construcción de página web” y “utilización de tutorías virtuales”. El alumnado responde empleando una escala de 5 puntos (1, significa “ningún nivel, nada” y 5, “mucho nivel, todo”).

Además, se evaluaron cuestiones sociodemográficas y educativas, como la edad, el género y el Grado que estaban cursando.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se solicitó la participación voluntaria al alumnado, explicando el objetivo de la investigación, así como el proceso a seguir y su derecho a abandonar la colaboración en cualquier momento. Los/as participantes contestaron de manera individual y anónima (mediante un sistema de códigos personales) al cuestionario en formato *online* desde sus *smartphones* en clase, en el horario de una asignatura troncal y en presencia de una investigadora.

El estudio ha salvaguardado las cuestiones éticas, siguiendo el Código de Buenas Prácticas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC, 2011) y del Comité de Ética de la Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la UC.

Se ha realizado un análisis descriptivo e inferencial de los ítems, comparando porcentajes de representación en función de la titulación, aplicando estadísticos de contraste paramétricos (pruebas *t*) y no paramétricos (chi cuadrado), según corresponda por el tipo de variable, empleando el programa SPSS, versión 22. Además, se ha realizado un análisis cualitativo mediante el análisis de contenido de la información aportada a una opción de respuesta abierta.

Resultados

Se presentan los resultados organizados según las variables del estudio.

Motivación por realizar estudios en la Universidad

El análisis realizado muestra que no hay diferencias significativas entre estudiantes de ambos Grados de Magisterio en cuanto a la motivación en cursar sus estudios universitarios ($Chi^2(5,118) = 5,64, p = ,34$). Como se puede observar en la Tabla 1, la principal motivación es su aspiración por aportar lo mejor de ellos/as a la sociedad, así como su deseo de formarse profesionalmente para conseguir un puesto de trabajo.

Tabla 1

Distribución del alumnado de cada grado según la motivación en cursar estudios universitarios

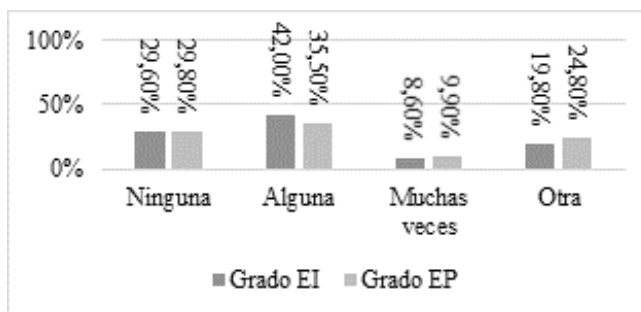
Tipos de motivación	Grado	
	EI	EP
Prestigio	0,0%	1,7%
Formación	1,2%	0,0%
Conocer	3,7%	4,1%
Puesto trabajo	34,6%	33,9%
Capacidad	0,0%	3,3%
Sociedad	60,5%	57,0%

Experiencia y motivación por la EI/EP

El análisis de la experiencia del alumnado como educador/a de niños/as no presenta diferencias significativas según el Grado ($t(200) = -0,70$; $p = ,15$). El alumnado de ambos grados tiene poca experiencia ($M = 2,19$, $DT = 1,07$ en EI; $M = 2,30$, $DT = 1,14$ en EP), como se puede observar en la Figura 2.

Figura 2

Distribución de las puntuaciones en las cuatro opciones de respuesta de la variable experiencia como educador/a de niños/as, atendiendo al Grado.



El análisis de contenido de las respuestas dadas por el 14,3% de la muestra en la categoría de “otra experiencia” identifica siete categorías (Tabla 2), siendo las más habituales: entrenador/a de alguna actividad deportiva o como monitor/a de tiempo libre; haber realizado prácticas docentes mientras cursaba un ciclo superior de Formación Profesional u en otros cursos sin especificar; y por haber cuidado de niños/as pequeños/as, en su gran mayoría familiares suyos.

Tabla 2*Categorías emergentes en las respuestas dadas a la pregunta “otra experiencia educativa”*

Otra experiencia (categorías y ejemplos)		Grado		Total
		EI	EP	
Entrenador deportivo y/o monitor TL: <i>“Monitora en un campamento urbano varios veranos”; “soy entrenador de natación”</i>	Recuento	6	8	14
	% dentro de Grado	37,5%	27,6%	31,1%
	% del total	13,3%	17,8%	
Prácticas docentes: <i>“Prácticas de ciclo superior”; “Grado superior en EI”</i>	Recuento	5	3	8
	% dentro de Grado	31,3%	10,3%	17,8%
	% del total	11,1%	6,7%	
Canguro: <i>“He cuidado durante el verano a dos niños pequeños”, “Cuidando a mis primos”</i>	Recuento	2	5	7
	% dentro de Grado	12,5%	17,2%	15,6%
	% del total	4,4%	11,1%	
Voluntariado: <i>“Programa de aula solidaria en mi colegio”, “Voluntariado en el colegio en EI y EP”</i>	Recuento	2	4	6
	% dentro de Grado	12,5%	13,8%	13,3%
	% del total	4,4%	8,9%	
Clases Particulares: <i>“Doy clases particulares a niños y jóvenes desde hace dos años”</i>	Recuento	0	4	4
	% dentro de Grado	0,0%	13,8%	8,9%
	% del total	0,0%	8,9%	
Profesora Danza: <i>“Doy clases de baile”, “Soy profesora de baile de niñas pequeñas”</i>	Recuento	1	3	4
	% dentro de Grado	6,3%	10,3%	8,9%
	% del total	2,2%	6,7%	
Catequista: <i>“He dado clases de catequesis y además al tener dos hermanos sé de qué va la cosa”</i>	Recuento	0	2	2
	% dentro de Grado	0,0%	6,9%	4,4%
	% del total	0,0%	4,4%	
Total	Recuento	16	29	45

% dentro	100,0%	100,0%
de Grado		100,0%
% del total	35,6%	64,4%

Por último, en relación con la experiencia, se analiza el conocimiento de la profesión docente en función del Grado sin obtener diferencias significativas ($\chi^2(5,118) = 5,64, p = ,34$), pues la mayor parte del alumnado tiene conocimiento de la profesión para la que se está formando por parte de su familia y amigos (Figura 3).

Figura 3

Distribución de las puntuaciones en el conocimiento de la profesión según el Grado

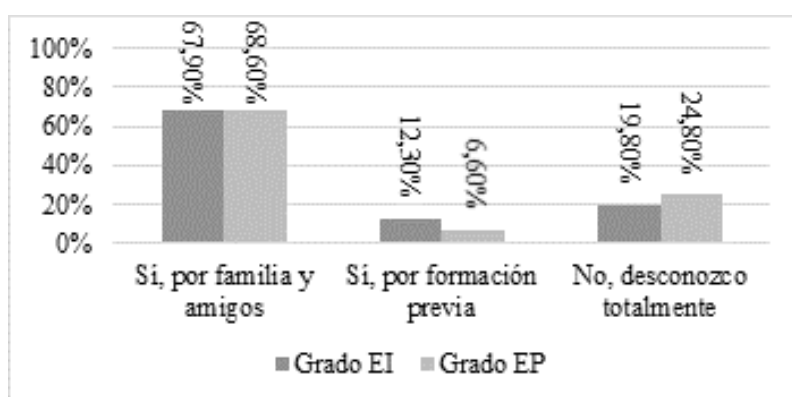
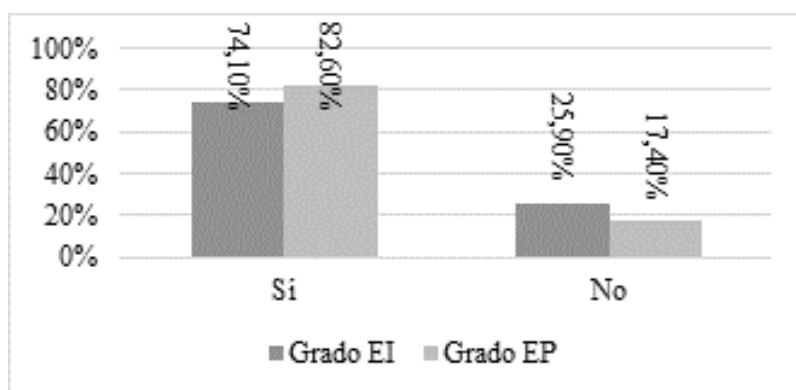


Figura 4

Distribución del alumnado según Grado y preferencia por cursar su titulación.



En cuanto a la motivación por cursar los Grados en EI/EP, los análisis muestran que la mayor parte del alumnado seleccionaba como primera opción la titulación cursada (véase en Figura 4), sin diferencias significativas en función del Grado ($\chi^2(1,202) = 2,16, p = ,14$).

Por lo que respecta al análisis de las motivaciones para cursar EI o EP, no se obtienen diferencias significativas al comparar al alumnado de ambos Grados (véanse los resultados en la Tabla 3). Por otra parte, las pruebas t para muestras relacionadas entre cada par de ítems presentan diferencias significativas en todas las comparaciones ($p < ,01$), menos para los pares constituidos entre el ítem 7, con los ítems 2 ($t(200) = 0,95; p = ,35$) y 4 ($t(200) = -1,63; p = ,11$), el par entre los ítems 3 y 5 ($t(201) = -0,81; p = ,42$), y el par entre los ítems 4 y 6 ($t(201) = -1,49; p = ,14$).

De esta manera, se puede afirmar que la mayoría del alumnado de Magisterio, sin distinciones entre los Grados, informa en mayor medida de motivaciones que corresponden con la vocación por la profesión, el interés por ayudar a conseguir una mayor igualdad social y educativa, así como por otros temas propios de la infancia, y con la apreciación de que se tienen las aptitudes para enseñar. Con menor frecuencia aparecen motivaciones de tipo instrumental como, por ejemplo: que supone un puente a otras titulaciones, una carrera asequible o la imposibilidad de cursar otra titulación debido a la nota de corte.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones sobre cada tipo de motivación para cursar la titulación de EI/EP, y resultados en el estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

Motivaciones	Estadísticos Descriptivos		Estadístico de contraste $t(200)$
	EI	EP	
	Media (DT)	Media (DT)	
1.No he tenido nota para hacer otra carrera	1,37(0,98)	1,45(1,04)	-0,52
2.Me encanta la profesión de educar	4,59(0,69)	4,49(0,86)	0,92
3.Me sirve de puente para hacer una carrera superior	1,57(0,89)	1,82(1,21)	-1,59
4.Tengo aptitudes para enseñar a los niños pequeños	4,46(0,65)	4,33(0,84)	1,14
5.Carrera corta y de coste económico asequible	1,65(1,05)	1,88(1,26)	-1,36
6.Tengo mucho interés por los temas de la infancia	4,43(0,81)	4,20(1,01)	1,75
7.Por la igualdad social y educativa en la infancia	4,56(0,59)	4,42(0,81)	1,27

Ideas previas sobre EI/EP

Los análisis de las ideas implícitas sobre la EI/EP como carrera no ofrecieron resultados significativos al comparar las respuestas de ambos Grados de Magisterio (véase Tabla 4). Las pruebas t para muestras relacionadas entre cada par de ítems presentan diferencias significativas en todas las comparaciones ($p <$

.01). Atendiendo a estos resultados se puede afirmar que las creencias implícitas que gozan de mayor aceptación coinciden con la descripción de una metodología docente caracterizada por la realización de trabajos en grupo y clases participativas, a las que hay que dedicar mucho tiempo y que exigen un alto nivel de estudio. Le siguen con menor aceptación ideas sobre que presentan un nivel de dificultad elevado, exigen mucha memorización o que para aprobar basta con asistir a clase.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las ideas implícitas sobre la EI/EP como carrera, y resultados en el estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

Ideas Implícitas de la titulación EI/EP	Estadísticos Descriptivos		Estadístico de contraste
	EI	EP	
	Media (DT)	Media (DT)	
1. Tiene un nivel de dificultad elevado	2,64(0,93)	2,66(0,82)	-0,15
2. Hay que dedicarle mucho tiempo	3,80(1,12)	3,78(1,22)	0,15
3. Para aprobar solo es necesario ir a clase	1,80(1,07)	1,73(0,97)	0,52
4. Trabajos en grupos y clases participativas	4,15(0,96)	4,20(0,93)	-0,37
5. Hay que memorizar mucho temario	2,53(1,00)	2,39(1,01)	0,98
6. Se requiere alto nivel de estudio razonado	3,46(1,06)	3,32(1,11)	0,86

Los resultados de los análisis comparativos sobre las ideas previas del alumnado de la EI/EP como profesión tampoco revela diferencias significativas según el Grado (véase Tabla 5). Mientras que los análisis de las prueba *t* para muestras relacionadas presenta diferencias significativas entre todos los pares de ítems ($p < ,01$), excepto al comparar los ítems 2 y 6 ($t(201) = 0,79$; $p = ,43$), y al ítem 4 con el 5 ($t(201) = 0,80$; $p = ,43$). Así, se puede afirmar que las dos ideas más comunes de la profesión de educador/a en Infantil o en Primaria es que requiere de la preferencia por formar a niños/as para el futuro, y de paciencia y vocación. Le siguen las ideas relativas a la importancia social de esta profesión y a que demanda una actualización permanente. Finalmente, nos encontramos con las ideas que gozan de menos aceptación entre el alumnado de Magisterio, estas retratan a la profesión de educador/a como un oficio cómodo y seguro, y en el que se gana suficiente y se trabaja poco.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las ideas implícitas sobre la EI/EP como carrera, y resultados en el estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

Ideas Implícitas sobre EI/EP como profesión	Estadísticos Descriptivos		Estadístico de contraste
	EI	EP	
	Media (DT)	Media (DT)	
1. Se gana suficiente y se trabaja poco	2,02(0,92)	2,12(1,11)	-0,75
2. Tiene mucha importancia social	4,47(0,77)	4,43(0,94)	0,31
3. Oficio cómodo y seguro	3,32(1,10)	3,48(1,02)	-1,05
4. Forma a niños y niñas para el futuro	4,75(0,46)	4,59(0,70)	1,87
5. Requiere mucha paciencia y vocación	4,67(0,67)	4,57(0,77)	0,92
6. Exigen una actualización permanente	4,40(0,83)	4,39(0,88)	0,05

Competencias para el estudio de la EI/EP

En primer lugar, se comparan las competencias básicas autopercibidas. Los resultados revelan diferencias significativas en las competencias de expresión escrita, comprensión lectora y vocabulario óptimo, y marginales en expresión oral, de tal manera que son estudiantes de EP quienes se perciben más competentes en las citadas competencias (véase Tabla 6). Por otra parte, las prueba *t* para muestras relacionadas presenta diferencias significativas ($p < ,01$) entre todos los pares de ítems, excepto al comparar al ítem 1 con el 2 ($t(201) = 0,08$; $p = ,94$). Por tanto, el alumnado se percibe más competente y sin diferencias en función del Grado, en técnicas de estudio, y se valora con menor puntuación en el hábito lector.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos en cada competencia básica, y resultados del estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

Competencias básicas para el estudio	Estadísticos Descriptivos		Estadístico de contraste
	EI	EP	
	Media (DT)	Media (DT)	
1. Expresión escrita	3,45(0,82)	3,94(0,72)	-4,43***
2. Comprensión lectora	3,47(0,74)	3,93(0,62)	-4,73***
3. Vocabulario óptimo	3,42(0,77)	3,74(0,70)	-3,00**
4. Expresión oral	3,33(0,84)	3,55(0,83)	-1,85#
5. Técnicas de estudio	3,98(0,91)	3,98(1,05)	0,00
6. Hábito lector	2,80(1,21)	3,04(1,23)	-1,36

Nota: *** $p < ,001$; ** $p < ,01$; # $p = ,07$

En segundo lugar, se analizan los resultados en la valoración de sus capacidades para el uso de TIC de manera comparativa entre estudiantes de EI y EP (véase Tabla 7). Las diferencias significativas alcanzadas en los análisis informan de que el alumnado de EP se percibe más competente que el de EI en uso del programa Word, buscando información en la red, manejando foros virtuales y en la construcción de una página web. Todo el alumnado se percibió competente, sin diferencias en función del Grado, navegando por Internet y en el uso del correo electrónico, mientras que presenta autovaloraciones más bajas en el uso de tutorías virtuales. Las prueba *t* para muestras relacionadas presenta diferencias significativas entre todos los pares de ítems ($p < ,01$), excepto al comparar al ítem 1 con el 4 ($t(201) = -0,89$; $p = ,37$), pues ambos ítems presentan una alta y semejante valoración.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos en cada competencia del conocimiento y uso de TIC, y resultados del estadístico de contraste al comparar al alumnado de ambos Grados

Competencias en conocimiento y uso de TIC	Estadísticos Descriptivos		Estadístico de contraste
	EI	EP	
	Media (DT)	Media (DT)	
1. Funcionamiento del programa Word	4.24(0.90)	4.51(0.63)	-2.58*
2. Navegar por Internet	4.62(0.70)	4.68(0.57)	-0.68
3. Búsqueda de información en la red	3.99(0.86)	4.23(0.76)	-2.12*
4. Uso del correo electrónico	4.41(0.91)	4.48(0.74)	-0.62
5. Manejo de foros virtuales	3.09(1.42)	3.57(1.43)	-2.26*
6. Construcción de página web	2.38(1.21)	2.87(1.53)	-2.40*
7. Utilización tutorías virtuales	2.26(1.19)	2.44(1.30)	-0.99

Nota: * $p < ,05$.

Discusión y conclusiones

Atendiendo a los resultados se concluye que la mayoría de estudiantes de Magisterio en la UC, tanto de Grado en EP como en EI, han elegido estudiar la carrera como primera opción y por razones vocacionales, por el interés en mejorar la sociedad, y por sentirse con aptitudes para ello, y no tanto por razones instrumentales o más oportunistas (e.g. sea asequible o sirva de puente a otras titulaciones), en línea con los resultados hallados en otras universidades públicas españolas (Fernandez-Molina et al., 2011; Herrada y Herrada, 2012). Este alumnado contempla también, que su profesión requiere de una alta preferencia por formar a niños y niñas para el futuro, mucha paciencia y vocación. Por tanto, en las titulaciones de Magisterio estamos ante un alumnado motivado por la que será su profesión, y que parece abrazar el compromiso de la educación con la justicia social, aspecto destacado en la formación del profesorado desde la

perspectiva emocional (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

Por otra parte, pocos/as estudiantes tienen experiencia previa con la tarea educadora, ceñida principalmente en ejercer de monitor/a de TL o entrenador/a deportivo y cuidado de menores; y sus conocimientos previos sobre la profesión docente derivan principalmente de sus grupos familiares y de amistad. Del mismo modo, poseen ideas previas de la carrera como que requiere mucho tiempo de dedicación y estudio razonado, así como el uso frecuente de trabajo en equipo y metodologías participativas. Presentan de este modo, un enfoque de aprendizaje cercano al identificado por García-Berbén (2005) en otras universidades públicas españolas, quienes mostraban preferencia por métodos de instrucción multidireccionales y unidireccionales, asociados a un mayor procesamiento elaborativo, y una baja preferencia por el aprendizaje autónomo (García-Ros, Pérez-González y Talaya, 2008). Por tanto, parece esencial que el profesorado apoye dicho trabajo individual y grupal en el alumnado recién incorporado a las titulaciones de Magisterio.

Sólo se han encontrado diferencias significativas entre los dos Grados, a favor de EP, en relación con la autopercepción de competencias para el estudio, especialmente en expresión escrita, comprensión lectora, vocabulario, así como también, en competencias para el uso de TIC (e.g. uso del programa Word, buscando información en la red, manejando foros virtuales y en la construcción de una página web). Parece necesario un refuerzo en alfabetización académica, especialmente en el Grado de EI, tal como también identificaron Fernández-Molina y colaboradores (2011). Este proceso de alfabetización académica es complejo, ya que leer y escribir en la Universidad requiere de habilidades, conocimientos y estrategias específicas que la mayoría del alumnado no adquiere durante la etapa escolar, pero que son fundamentales para tener éxito académico (Olave, Rojas y Cisneros, 2013).

Según diversos autores (Alvarez-Angulo y Andueza, 2017; Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2017) las diferencias en la alfabetización del alumnado se encuentran asociadas a las prácticas escritoras y lectoras que realizan en la Universidad en respuesta a las demandas del profesorado. Por lo que el diseño de los métodos didácticos, sobre todo en el Grado de EI, debería ser sensible a esta posible necesidad de alfabetización académica de sus estudiantes, dadas sus implicaciones en los procesos de aprendizaje y consecución de logros académicos.

En este trabajo también se ha evidenciado la necesidad de formación en TIC y en su uso educativo en la preparación del futuro profesorado. Estos resultados están en consonancia con otros estudios, que incluso consideran esencial reeducar comportamientos vinculados con prácticas de riesgo para así lograr que el profesorado se convierta en ejemplo de buen uso de la tecnología (Romero, Campos y Gómez, 2019). Esta prioridad también ha sido advertida en estudios sobre el profesorado en activo de diversas etapas educativas, atendiendo a la propia percepción de escasez de habilidades digitales para su uso pedagógico, lo que invita a reconsiderar las políticas de formación del profesorado en este campo

(Pérez-Escoda y Rodríguez, 2016; Rodríguez, Ramos y Fernández, 2019; Salcines-Talledo et al., 2017).

A la luz de los resultados y estado de la cuestión, se propone una organización versátil de la docencia centrada en metodologías activas en ambas titulaciones de Magisterio en conexión con las características del alumnado y competencias demandadas en ambas titulaciones. Además, convendría que estuvieran contextualizadas en situaciones propias de su futura profesión (e.g. simulaciones, estudios de caso, ABP, teatro), sin obviar un apoyo instruccional continuado por parte del profesorado, que persiga el protagonismo del alumnado sin escatimar en un *feedback* frecuente de los resultados, considerando así mismo, el estado de su alfabetización académica y digital, para garantizar el éxito de las innovaciones educativas.

Este posicionamiento integra los métodos de evaluación que, en línea con la metodología didáctica, se caracterizan por contribuir al aprendizaje del alumnado, alentándole a involucrase con el profesorado en la evaluación de sus propias competencias. En esta línea, el *Center for Teaching and Learning Excellence* del *Florida Institute of Technology* (2013), propone unas metodologías de enseñanza-aprendizaje caracterizadas por:

- Crear un entorno multimedia y conectar a estudiantes a través de las redes sociales.
- Ofrecer oportunidades para la multi-tarea y proporcionar simulaciones de situaciones reales, garantizando la flexibilidad.
- Incluir modalidades en las que el alumnado pueda personalizar su aprendizaje, pero garantizando un diseño muy estructurado.
- Proponer proyectos que deban completar empleando el uso de Internet y el trabajo en equipo.

A estas recomendaciones incorporamos la promoción del aprendizaje permanente en nuestros estudiantes universitarios, considerando el ambiente en el que se desarrollan, los hábitos mediáticos saludables y sus habilidades sociales para interactuar tanto en espacios presenciales como los virtuales, según matiza Castillejos López (2019). Se necesita, por tanto, de buenas prácticas de educación virtual en la educación superior (Durán, Estay-Niculcar y Álvarez, 2015), dados los desafíos del entorno educativo actual, visibilizados más que nunca por los efectos de la pandemia del Covid-19 en la educación y en el rol demandado al profesorado.

En cualquier caso, existe cierta diversidad en el curriculum diseñado por cada Universidad en los Grados de Magisterio y es difícil generalizar, también por la limitada muestra del estudio, pero estos resultados sirven como orientación para la mejora y ajuste de los procesos de formación inicial atendiendo a los perfiles de este alumnado.

Referencias

- Álvarez-Agudo, T. y Andueza, A. (2017). Uso de la tecnología para facilitar el proceso de composición escrita: análisis del efecto de la plataforma redacText 2.0 en la calidad de los textos académicos escritos por estudiantes de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 283-305. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49449
- Cabero, J., Fernández-Batanero, J. M. y Barroso, J. (2016). Los alumnos del Grado de Magisterio: TIC y discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 106-120. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/965/1465>
- Cantón, I., Cañón, R. y Arias, A. R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27,1), 45-63. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4616517.pdf>
- Castillejos López, B. (2019). El autoconcepto de los millennial's como aprendices y la autorregulación y motivación por el aprendizaje permanente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 81-98. <https://doi.org/10.35362/rie7923238>
- Durán, R., Estay-Niculcar, Ch. y Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43, 77-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001>
- Fernández-Molina, M., González, V. y del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los estudios de Grado (2006-2010). *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203. revistas.um.es/rie/article/download/101381/127032
- Fundación Telefónica (2014). Telefónica Global Millennial Survey Today's young adults: the leaders of tomorrow. <https://goo.gl/8mECtE>
- García-Berbén, A. B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(2), 109-126. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v3i6.1163>
- García-Ros, R., Pérez-González, F. y Talaya, I. (2008). Preferencias respecto a métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 6(3), 547-570. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1299>
- Ghitis, T. y Alba, A. (2019). Percepciones de futuros docentes sobre el uso de tecnología en educación inicial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e23, 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e23.2034>

- Gómez, C. J. y Sáiz, J. (2017). Narrative inquiry and historical skills. A study in teacher training. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 19-32. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.910>
- Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2017). La alfabetización académica de los futuros maestros. Un estudio comparativo en varias universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 317-335. <http://doi.org/10.6018/rie.35.2.246011>
- Herrada, R. I. y Herrada, G. (2012). Fin de las diplomaturas de Magisterio: motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación de sus últimos alumnos. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 175-187. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2007>
- Liesa, M., Vázquez, S. y Lloret, J. (2016). Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 845-862. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48409
- Mercader, C. (2019). Las resistencias del profesorado universitario a la utilización de las tecnologías digitales. *Aula Abierta*, 48(2), 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.167-174>
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013) Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3). <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/rt/print/erFriendly/2726/3352>.
- Pérez Escoda, A. y Rodríguez Conde, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <http://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Robledo, P., Nicasio, J., Díez, C., Álvarez, M. L., Malbán, J. M., de Caso, A. M., Fidalgo, R., Arias, O. y Pacheco, D.I. (2010). Estilos de pensamiento y aprendizaje en estudiantes de Magisterio y psicopedagogía: diferencias según curso y especialidad. *Escritos de Psicología*, 3(3), 27-36. <http://doi.org/10.5231/psy.writ.2010.0707>
- Rodríguez, C., Ramos, M. y Fernández, J. M. (2019). Los docentes de la etapa de educación infantil ante el reto de las TIC y la creación de contenidos para el aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 29-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6986242>
- Romero, J. M., Campos, M. N. y Gómez, G. (2019). Follow me y dame like: Hábitos de uso de Instagram de los futuros maestro. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 83-96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6986245.pdf>

- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N. y Briones, E. (2017). Perfiles docentes universitarios: conocimiento y uso profesional del Smartphone. *Bordón*, 69(2), 2017, 97-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51445>
- Silva-Peña, I. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 195-212. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652>
- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., Pastor-Cerezuela, G. y Fernandez-Andrés, M.I. (2017). Análisis de la autoeficacia percibida en el uso de las TIC de futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 107-116. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.263901>
- Valdemoros-San-Emeterio, M. A. y Lucas-Molina, B. (2014). Competencias que configuran el perfil del docente de primaria. Análisis de la opinión del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Aula Abierta*, 42, 53-60. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70009-5](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70009-5)

Una política de formación del profesorado en Argentina. Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente

Jonathan AGUIRRE

Luis PORTA

Datos de contacto:

Jonathan Aguirre
Universidad Nacional de Mar
del Plata, CONICET- Argentina
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Luis Porta
Universidad Nacional de Mar
del Plata, CONICET- Argentina
luisporta510@gmail.com

Recibido: 10/06/2020

Aceptado: 22/01/2021

RESUMEN

El presente artículo se desprende de una investigación doctoral en el campo de las políticas educativas de formación docente argentina. El objetivo de la indagación fue interpretar las potencialidades y tensiones que asumió el programa “Polos de Desarrollo” (2000-2010) en el devenir de su despliegue en los diversos niveles (macro-meso y micro) de su concreción territorial. Metodológicamente, el objeto de estudio es abordado no solo desde el clásico análisis documental y normativo de las políticas, sino desde las voces, experiencias y prácticas de los sujetos que intervinieron en su planificación nacional y su puesta en acto provincial y local. En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo se presentó como camino metodológico coherente para la indagación de las políticas desde coordenadas interpretativas que recuperan el rol del sujeto en sus diferentes etapas de realización. El escrito presentado aquí analiza las potencias pedagógicas y las experiencias sensibles que se suscitaron en un Instituto de Formación de Profesores en el contexto del programa analizado. Los resultados arrojan que Polos de Desarrollo, mediante la realización de talleres narrativos, seminarios, producciones lúdicas, trabajo en red colaborativo interinstitucional e innovaciones democráticas y didácticas se configuró en un programa significativo para el fortalecimiento de la formación de maestros y de sus propias prácticas de enseñanza. El estudio, al situarse epistémica y metodológicamente en el campo de políticas educativas desde las voces y prácticas de los sujetos posibilita alcanzar una dimensión analítica más humana que estimula nuevas indagaciones en el campo de estudio de la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; políticas educativas; formación de profesores; enfoque biográfico-narrativo.

A teacher training policy in Argentina. Biographical narratives, pedagogical powers and sensitive experiences in Higher Institutes of Teacher Training

ABSTRACT

This article stems from a doctoral research in the field of Argentine teacher training educational policies. The objective of the investigation was to interpret the potentialities and tensions assumed by the "Development Poles" program (2000-2010) in the course of its deployment at the various levels (macro-meso and micro) of its territorial concretion. Methodologically, the object of study is approached not only from the classic documentary and normative analysis of policies, but from the voices, experiences and practices of the subjects who intervened in its national planning and its implementation in the provincial and local areas. In this sense, the biographical-narrative approach was presented as a coherent methodological path for the investigation of policies from interpretive coordinates that recover the role of the subject in its different stages of realization. The paper presented here analyzes the pedagogical powers and the sensitive experiences that arose in a Teacher Training Institute in the context of the program analyzed. The results show that Poles of Development, through the realization of narrative workshops, seminars, playful productions, inter-institutional collaborative networking and democratic and didactic innovations, was configured into a significant program for the strengthening of teacher training and their own teaching practices. The study, by placing itself epistemically and methodologically in the field of educational policies from the voices and practices of the subjects, makes it possible to reach a more human analytical dimension that stimulates new inquiries in the field of study of teacher training.

KEYWORDS: Higher education; educational policies; teacher training; biographical-narrative approach

Introducción

El artículo que aquí presentamos tiene como objetivo reflexionar y visibilizar los principales hallazgos de una investigación doctoral en el campo de la políticas públicas de formación docente argentina recuperando no solo las potencias pedagógico-didácticas que el programa Polos de Desarrollo (2000-2010) desplegó en instituciones educativas formadoras de maestros y profesores de nuestro país, sino que también pretende indagarlas desde las narrativas de los propios sujetos que se apropiaron de la política, la resignificaron y la tradujeron en acciones concretas en cada contexto particular de acción.

En términos conceptuales asumimos a la formación de profesores como un objeto de estudio complejo, dinámico y multidimensional. La(s) práctica(s) docente y su formación son complejas en tanto devienen en este caso del hecho

de que se desarrollan en escenarios singulares, atravesados por coyunturas políticas específicas y que están bordeados y surcados por contextos socio-territoriales singulares, los cuales, en ocasiones, están definidos por la propia idiosincrasia y prácticas culturales del lugar (Edelstein, 2013). Por tanto, el interrogante sobre cómo se forman los que enseñan es parte de una intensa controversia y “de múltiples programas de investigaciones desde hace al menos tres décadas en donde confluyen numerosos trabajos, producciones y no menos políticas destinadas a su mejoramiento” (Aguirre y Porta, 2019, p. 162).

En cuanto al campo propio de políticas educativas destinadas al nivel formador en Argentina, tradicionalmente, han sido abordadas desde registros normativos emanados de las diversas agencias estatales de gobierno (Bobbio, 1993; Tello, 2012). Si bien como argumenta Nosiglia (2017) en la construcción del campo de estudio de la política educacional de nuestro país converge una multiplicidad de modos de abordajes y enfoques disciplinarios, durante gran parte del siglo XX dichas producciones se centraron en un carácter exclusivamente documentalista relegando las voces y las experiencias de los sujetos que *hacen* a las políticas en los diversos niveles de su concreción.

Proponemos indagar las políticas de formación docente desde una epistemología del rostro humano (Aguirre y Porta, 2019). Una perspectiva teórica y metodológica que nos sitúe desde la trama de actores y situaciones que se van ubicando en la *trayectoria* de las políticas y que nos aleja de los exclusivos abordajes normativos. En esta misma línea de análisis, Bolívar (2019) afirma que lo jurisdiccional, lo local y los significados de los actores han ido ganando progresivamente relevancia en la definición y en el estudio de las políticas educativas actuales, incluso capaz de configurar una nueva epistemología y un nuevo orden en el campo. “En lugar de ver la escuela como un lugar de mera aplicación de políticas decididas y determinadas a nivel central, las políticas y la acción educativa se contextualizan en el establecimiento educativo, contraponiendo a la homogeneidad y habilitando la multiplicidad experiencial” (Bolívar, 2019, p. 14).

Las políticas educativas son asumidas, por tanto, como *traducciones complejas*, más que como implementaciones lineales de un programa estatal (Ball, 1987). La traducción de las políticas en el contexto de la práctica incluye procesos complejos de préstamos, apropiaciones y adaptaciones que son hechos en medio de redes de actores/participantes, dentro y fuera de la institución educativa, comprometidos en la colaboración/negociación en diferentes circunstancias, diferentes formas y diversos recursos (Porta y Aguirre, 2017, Beech y Meo, 2016). En relación a este concepto de *traducción*, se tiene en cuenta, necesariamente, las estrategias que los actores locales adoptan en el devenir de los cotidianos educativos “en tanto acciones plurales, que implican traducciones desde el espacio de las racionalidades políticas a la modalidad de técnicas y propuestas en ámbitos específicos” (Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998, p. 154)

Aquí es donde la perspectiva (auto)biográfico- narrativa encuentra su aporte

novedoso e innovador en el campo de las políticas de formación docente. Si bien este enfoque metodológico posee una vasta trayectoria en las investigaciones educativas, principalmente en el mundo de la didáctica, de la pedagogía y de las historias de vida de profesores y estudiantes (Connely y Clandinin, 2006; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, Contreras Domingo, 2016, Contreras Domingo y Pères Santín, 2019) en nuestro trabajo doctoral se convirtió en un camino teórico y metodológico potente a los efectos de recuperar, desde sus propios testimonios biográficos, las experiencias vividas por los sujetos que participaron activamente del programa Polos de Desarrollo y el Plan Nacional de Formación Docente argentino.

La perspectiva narrativa se convirtió, paulatinamente, en un modo de exploración que no solo nos ha permitido repensar nuestras prácticas, sino utilizar este enfoque para redimensionar los rostros y las voces de sujetos que, históricamente han sido invisibilizados y que, en el caso de nuestro objeto de estudio, se vuelven nodales para su comprensión. Justamente porque son ellos, los coordinadores, directivos, docentes y estudiantes que traducen los proyectos y programas a la práctica y lo dotan de sentidos en la medida que los despliegan. Por tanto “hacer esa profundización narrativa a través de relatos de experiencia nos posibilita dar lugar a los saberes que los propios participantes de la política traen y cultivan en las instituciones formadoras, a partir de sus experiencias como docentes y estudiantes” (Hormazábal Fajardo y Himeri Fernández, 2019, p. 70).

Ahora bien, específicamente en Argentina, desde principios de la década de 1970 el sistema de formación de maestros y profesores se desarrolla desde dos circuitos institucionales diferenciados. Uno lo conforman las carreras de formación dictadas por el sistema universitario. El otro está cimentado desde los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) los cuales pertenecen al nivel de educación superior pero no al sistema universitario. Éstos están destinados exclusivamente a la educación de maestros y profesores para el nivel inicial, primario, secundario y a la formación técnica.

La política a la que nos abocamos en el presente escrito estuvo dirigida a este segundo circuito de formación docente bajo la órbita de la Dirección Nacional de Educación Superior y en el marco del Plan Nacional de Formación Docente (2000-2001).

Tanto el Plan Nacional como el proyecto Polos de Desarrollo, frente a la compleja y heterogénea situación que atravesaban los institutos formadores respecto a los sistemas de acreditación y a la política de ajuste implementada por el gobierno argentino durante la década de 1990¹, se propusieron fortalecer la formación inicial y continua de maestros mediante la constitución de proyectos pedagógicos innovadores en torno a redes colaborativas de trabajo entre

¹ Para una mayor profundización del contexto político, económico, social y educativo se recomienda la consulta de las siguientes obras (Aguirre y Boxer, 2020; Carli, 2012, Cortés Conde, 2003)

instituciones, directivos, docentes y estudiantes del sistema educativo nacional (Informe de Gestión, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. MCyE, 2001). Particularmente, el programa Polos de Desarrollo, seleccionó 84 institutos de formación docente del país², los cuales se constituyeron en nodos/núcleos institucionales desde los cuales se desarrollarían líneas pedagógicas articuladas con jardines de infantes, escuelas primarias, universidades, sociedades de fomento barriales, ONGs y diversas instituciones educativas y culturales.

Por último, cabe mencionar que hacia finales del año 2001 la gestión nacional del programa concluye. A pesar de ello y como resultado de la investigación, podemos sostener que la traducción de la política en algunos los territorios continuó. El caso de la provincia de Buenos Aires es un ejemplo de dicha continuidad. Con variantes en los objetivos y en el financiamiento, la Dirección Provincial de Educación Superior continuó el Proyecto Polos de Desarrollo hasta el año 2010 inclusive, generando más de 20 programas articuladores entre institutos formadores y distintas instituciones educativas y culturales de la jurisdicción.

En suma, la pertinencia y valía del artículo que presentamos radica, fundamentalmente, en tres aspectos. El primero de ellos refiere a la visibilidad de una política pública en materia de formación docente que no se ha indagado hasta el momento y ha quedado olvidada en el esqueleto de políticas educativas argentinas destinadas al sector. Recuperarla se vuelve una deuda para con la historia del sistema educativo argentino. En segundo lugar, emerge la potencia del enfoque biográfico-narrativo en la recuperación de voces y experiencias de los sujetos en el campo de política pública. En el transcurrir de la investigación el enfoque se volvió camino y posibilidad epistémico-metodológica para habitar los rostros humanos de la política de formación. Y, en tercer y último lugar, la investigación se inserta y se proyecta a partir de la vasta producción académica que el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata lleva adelante desde hace casi 20 años en el campo de la formación del profesorado y de las perspectivas narrativas en el mundo educativo.

Insistimos en que aquí presentaremos tan solo algunas pinceladas de una indagación mayor que fue interpretando las potencialidades y tensiones de la política de Polos no solo en su nivel micropolítico sino en los ámbitos macro y meso del proyecto.

² La selección de los institutos se dio a partir de dos aspectos que se configuran en hallazgos investigativos. Por un lado el Ministerio, mediante una fórmula polinómica, escogía la cantidad de Institutos-sede que le correspondía a cada jurisdicción de acuerdo al total de ISFD que poseían cada una de ellas. El segundo aspecto que la coordinación del Proyecto Polos tomó como elemento para la selección de los Institutos fue el acuerdo político entre el gobierno provincial y el ministerio nacional de educación.

Enfoque Metodológico

Nuestro estudio se inscribe metodológicamente desde un enfoque cualitativo y (auto)biográfico-narrativo en el campo socio-educativo. Concebimos “lo cualitativo en un plano que no es la renuncia a lo numérico o cuantitativo, sino más bien, la reivindicaciones de lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo particular como prioridades de análisis (Gurdián Fernández, 2007, p. 95). En este contexto los investigadores cualitativos acentúan la naturaleza socialmente construida de la realidad, la íntima relación entre el investigador y lo que es investigado, las limitaciones situacionales que modelan la investigación y las voces, testimonios y prácticas de los sujetos en tanto datos multidimensionales de la realidad social (Eisner, 2017).

Asimismo, al situar en el centro de análisis a la experiencia y a los sujetos –en franca oposición con algunos de los modos convencionales de investigar- la propuesta del estudio consiste en acercarse desde los relatos que los sujetos narran sobre sus propias experiencias pedagógicas (Contreras y Pérez Santín, 2019), para lo cual es necesario desestimar cualquier voluntad de conservar una fidelidad o pureza metodológica y, en su lugar, de servirse de una pluralidad de perspectivas y discursos (Contreras Domingo, 2010). En este sentido, el dispositivo epistémico-metodológico escogido se funda en la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación. Sus aportes han sido centrales a la hora de abordar el examen de los procesos de mediación que tienen lugar entre las sucesivas y recursivas reescrituras de relatos de experiencia pedagógica por parte de docentes y a describir en profundidad tales procesos (Dávila, Argnani, Suárez, 2019). En este sentido, los textos construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, “se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo, irreducibles a las explicaciones causales y a la vez exentos de las “garantías” de los métodos clásicos de las ciencias físicas y naturales” (Porta, 2015, p. 46).

Por último, no desconocemos las posibles limitaciones que presenta el enfoque biográfico-narrativo en el campo educativo y en el sub-campo de políticas educativas en relación a la imposibilidad de generalizar conclusiones de corte cuantitativo-estadístico o incluso comparar variables macro-estructurales. Pero desde nuestro posicionamiento epistémico-metodológico consideramos que el enfoque ha posibilitado habitar dimensionalidades interpretativas a lo largo de las últimas décadas que validan sus hallazgos y producciones en el ámbito de la formación de maestros y nos colocan frente a la extraordinaria posibilidad de recuperar los cotidianos educativos desde las voces, las vidas y las prácticas de quienes los constituyen día a día y la resignifican profesional y

biográficamente (Eisner, 2017, Bolívar, 2016; Porta, 2010)

Preguntas y objetivos de investigación

Los principales interrogantes que vertebraron la indagación que presentamos son: ¿Cuáles fueron las características y los objetivos de la política pública de los Polos de Desarrollo?, ¿Cómo se entramaron dichos objetivos con las experiencias propias de los actores involucrados?, ¿Cuál ha sido la incidencia en las prácticas y en las experiencias de los docentes de la puesta en marcha del proyecto en las instituciones formadoras participantes, y específicamente, en el ISFD N°105 de la Pcia. de Buenos Aires, Argentina?

En primer lugar se indagó, a partir del análisis documental, en las políticas educativas en materia de formación docente desde su trayectoria histórica y su aporte en la expansión y la producción pedagógica del sistema educativo nacional. Allí se prestó atención al conjunto de documentos, resoluciones y disposiciones específicas del Plan Nacional de Formación Docente y del proyecto Polos de Desarrollo. En segundo lugar, identificamos las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la propuesta objeto de estudio, desde las voces y experiencias de los gestores del proyecto en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad, coordinadores regionales y otras instancias de concreción, prestando atención a sus líneas teóricas, de investigación y de innovación pedagógica en las áreas o campos del conocimiento planteadas. Por último, no sin antes identificar las instituciones formadoras de docentes que, en los testimonios de los coordinadores y gestores habían desplegado experiencias pedagógicas potentes en el campo formador, nos propusimos analizar, a partir de registros biográficos-narrativos, la incidencia en las prácticas y experiencias de los docentes de la puesta en marcha de la política.

Etapas, instrumentos y población

Producto de la extensión y la complejidad del abordaje metodológico del objeto de estudio, las etapas de la investigación e instrumentos de recolección de datos que en cada una de ellas se desplegaron asumieron una multiplicidad y diversidad particular. Esta multiplicidad se torna obligatoria en investigaciones cualitativas e interpretativas puesto que al recuperar sentidos y significados de los actores desde dimensiones macro-estructurales y micro-sociales la validez cualitativa radica, justamente, en la variopinta utilización de instrumentos, la profundidad de la indagación, la diversidad de testimonios y la propia perspectiva analítica del investigador educativo (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Eisner, 2017). Es así que, en la comunidad de investigadores cualitativos, el significado tradicional de validez ha sido reformulado básicamente en términos de construcción

social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación (Denzin y Lincoln, 2015).

Desde estos marcos, en una primera etapa de trabajo se realizó la revisión y recuperación de fuentes documentales y normativas a los efectos de conocer el proyecto Polos de Desarrollo desde la “voz oficial” del Estado. A partir de lo que Rockwell denomina “etnografía de archivos y documentos” (2009, p. 152) se recopilamos resoluciones ministeriales, disposiciones provinciales e institucionales, informes de gestión del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y los propios documentos de gestión de la coordinación del proyecto Polos de Desarrollo.

En la segunda etapa, se realizaron entrevistas en profundidad³ a los miembros del equipo Polos de Desarrollo a nivel nacional y a los asesores externos correspondientes. Dentro del tipo de entrevista en profundidad se adoptó “la forma estandarizada, abierta, de carácter semiflexible con un guion de preguntas que se hacen a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden y enriqueciéndolos constantemente” (Taylor y Bogdan 2007, p. 100).

Como parte de esta etapa investigativa se realizaron 17 entrevistas⁴. De dichas entrevistas surgieron los Institutos Superiores de Formación Docente que analizamos en nuestra investigación⁵. Los criterios de selección de la población se basaron en primer lugar en la potencialidad de las experiencias pedagógicas que desplegaron en el marco del proyecto Polos de Desarrollo. En segundo lugar, se buscaron instituciones del interior del país y de la provincia de Buenos Aires y, dentro de estas instituciones se escogieron aquellas que culminaron sus actividades junto a la gestión nacional a finales del año 2001 e instituciones que continuaron las experiencias didáctico-pedagógicas hasta el año 2010 inclusive. En este artículo visibilizaremos un Instituto Polo que concluyó el proyecto en el año 2003, pero que significó un recupero pedagógico en un contexto geográfico y socio-económico de extrema vulnerabilidad como fue la

³ El guion de las entrevistas fue de carácter semi-estructurado. El mismo, si bien se fue enriqueciendo en la medida que se iba recopilando información relevante, se orientó a los siguientes núcleos temáticos y biográficos: Recorrido profesional previo.//Contexto y políticas previas. Las Políticas Públicas como objeto de estudio. //Proyecto Polos de Desarrollo. Marco Teórico. Objetivos, Descripción del Proyecto. Alcances. Concreción. Apropiación y Resistencias de los actores involucrados. Control y seguimiento de actividades. Ejemplo de Buenas experiencias. Polos que funcionaron ¿por qué? Actuales polos de desarrollo. Evaluación del proyecto. Experiencia personal. Recuerdos, vivencias, aprendizajes, emociones y sentimientos.

⁴ 1 Grupo Focal al Equipo Nacional de Polos de Desarrollo, 8 entrevistas individuales a la coordinadora nacional, a miembros del equipo, y a la asesora externa del programa. Aquí se incluyen 4 entrevistas a referencistas que acompañaron el proyecto en su concreción en el territorio y las 5 realizadas a los especialistas académicos del campo de la formación docente argentina.

⁵ La Escuela Normal José Gorostiága de la ciudad de La Banda, Santiago del Estero, Argentina. El ISFD N°903 de la ciudad de Puerto Madryn, Chubut, Argentina, el ISFD N°35 de Monte Grande, Buenos Aires; EL ISFD N°31 de Necochea, Buenos Aires y el ISFD N°105 de La Matanza, Buenos Aires.

experiencia del ISFD N°105 –Escuela Normal Superior Dr. M. Echegaray- (La Matanza, Pcia. de Buenos Aires).

La tercera parte de la investigación, estuvo signada por el trabajo de campo en las instituciones y entrevistas a directivos, coordinadores locales de los proyectos, docentes y estudiantes. Asimismo, en los ISFD de Buenos Aires pudimos relevar documentos de archivo y producciones didácticas que atestiguan las actividades llevadas a cabo en el proyecto Polos. En suma, hemos realizado a lo largo de todo el proceso de campo de la investigación más de 30 entrevistas. Aquí solo exponemos algunas narraciones que nos parecen enriquecedoras y pertinentes a los objetivos de esta producción.

Contamos con el consentimiento informado de todos los participantes de la investigación⁶. Lo cual posibilita un proceso de doble validación de las entrevistas realizadas (Denzin y Lincoln, 2015). Se ha resguardado el anonimato y la confidencialidad de los datos aportados por los entrevistados. A continuación compartiremos narrativas de los siguientes participantes del estudio: Entrevista a Coordinadora Nacional de Polos (ECNP), Entrevistas a Miembros del Equipo Polos (EMEP), Entrevista a Coordinadora Provincial de Polos (ECP), Entrevista a Coordinadora Local Polos (ECLP), Entrevistas a Docentes (ED) y Entrevistas a Estudiantes (EE).

Resultados/Hallazgos de Investigación

La política de Polos de Desarrollo (2000-2010). De los documentos oficiales a las voces de los coordinadores nacionales y provinciales.

En un marco de extrema debilidad institucional y ajuste económico producto de las medidas gubernamentales en Argentina hacia finales de siglo XX y al auge de políticas educativas orientadas a la evaluación acrítica, la acreditación y la reducción de instituciones formadoras de docentes de forma discrecional (Porta y Aguirre, 2017), la gestión de la Dirección Nacional de Educación Superior, no sin tensiones ni resistencias⁷ diseñó el Plan Nacional de Formación Docente dentro del cual se llevó a cabo el programa Polos de Desarrollo. El objetivo principal de este Plan y de los proyectos que lo conformaron, en palabras de una de sus gestoras fue

⁶ Los participantes de la investigación que presentamos son académicos reconocidos en el campo de la formación docente argentina y miembros del equipo coordinador del proyecto. Asimismo se entrevistó a coordinadores jurisdicciones, directivos y docentes. En el caso del ISFD que aquí presentamos los participantes fueron los coordinadores del polo, los docentes y estudiantes involucrados.

⁷ Las tensiones y resistencias han sido abordadas en la investigación doctoral más general y han sido objeto de estudio de otras publicaciones. Se destacan tensiones del orden burocrático, económico e institucional (Porta y Aguirre, 2017).

“El fortalecimiento integral de la formación docente, de sus instituciones y sus propuestas pedagógicas. Esto se hizo pensando en su la actualización de los docentes formadores, la autoevaluación de sus prácticas y el trabajo colaborativo y en red con otras instituciones del sistema a partir de líneas de trabajo definidas por los propios directivos y coordinadores locales” (ECNP, N°1)

En este sentido, según el documento marco de la política de Polos, el proyecto se propuso desde su origen la “búsqueda y la estimulación de buenas propuestas pedagógicas de formación docente, acordes con los recientes hallazgos de las investigaciones en el área de la pedagogía, la didáctica y las disciplinas afines” (Informe de Gestión, MCyE, 2001). Una de las integrantes del proyecto a nivel nacional destaca que,

“Desde el equipo coordinador y en diálogo constante con las autoridades jurisdiccionales y locales buscamos gestar un proyecto singular, contextualizado, un proyecto que no solamente sea un conjunto de resultados sino que sea enriquecedor en el proceso. Un proceso de articulación entre colegas, de trabajo entre e intra instituciones educativas y que impacte en la comunidad y en la formación de los futuros profesores” (EMEP, N°4)

Desde los documentos y el análisis normativo de la política se define que el proyecto Polos de Desarrollo, a partir de la selección de 84 Institutos Formadores de Docentes, configuró redes solidarias y pedagógicas de trabajo. Cada sede del programa, en tanto nodo de la red, desplegó junto a otras instituciones educativas proyectos en torno a siete líneas de desarrollo pedagógico (elegidas por los propios institutos en dos encuentros nacionales)⁸ (Informe de Gestión, MCyE, 2001).

Tabla 1

*Distribución porcentual de Polos de Desarrollo según Líneas de Especialización
Elaboración propia a partir de las fuentes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina 2001*

Línea de Especialización de los proyectos Polos de Desarrollo	Porcentaje sobre los 84 ISFD. (100%)
Práctica Docente	39%
Didácticas Específicas	18%
Diversidad Cultural	14%
Curriculum	11%
Tecnología Educativa	9%
Fracaso y Abandono Escolar	6%

⁸ Los encuentros nacionales de Polos de Desarrollo se desarrollaron en diciembre de 1999, en mayo de 2000 y septiembre del 2001 (Informe de Gestión, MCyE, 2000-2001).

Análisis Institucional	3%
------------------------	----

Como advertimos en la introducción, la selección de dichas instituciones no estuvo exenta de tensiones y problemáticas. Uno de los miembros del equipo de gestión sostuvo,

“No acordaron las 24 jurisdicciones, logramos que el proyecto llegue a 19. Si bien cada región proponía la institución que participaría de la experiencia nosotros sugerimos desde el equipo nacional criterios del orden geográfico, que tengan cierto trabajo de articulación previo con instituciones educativas locales, cantidad de estudiantes y de docentes, y que se releven necesidades pedagógicas y didácticas que deban ser fortalecidas. El Polo no era elegido por ser el mejor, sino por cuestiones que lo posicionaban para generar proyectos articulados y en red” (EMEP, N°2)

Durante los años que duró el proyecto coordinado por la Dirección Nacional de Educación Superior a cargo de la Dra. Litwin, las 84 instituciones designadas sedes del Proyecto Polos de Desarrollo realizaron más de 1100 asociaciones con instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades, universidades y organizaciones comunitarias. La composición de las asociaciones fue:

Tabla 2

Cantidad de instituciones asociadas a los Polos de Desarrollo según nivel educativo. Elaboración propia a partir de fuentes proporcionados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina, 2001

Nivel	Instituciones Asociadas
Nivel Inicial	90
1º y 2º Ciclo de EGB	435
3º Ciclo de EGB y Polimodal	170
Instituciones de Formación Docente	320
Universidades	34
Otros Organismos	90
Total	1139

Concluimos este apartado recuperando los sentidos biográficos y experienciales que algunos de los entrevistados nos compartían al recordar su vivencia en torno a la gestión nacional y provincial del proyecto en cuestión. Al respecto, Bolívar (2016) sostiene que cuando el sujeto narra su

vida en torno a algún suceso biográfico particular, éste lo resignifica, lo reinterpreta y lo (re)semantiza desde coordenadas actuales, otorgándole una nueva dimensión en su historia. Asimismo Tello (2012) destaca la riqueza interpretativa que asume el estudio de las políticas educativas cuando se habita desde los sentimientos y las emociones atravesadas por los sujetos que la llevaron a cabo en cada contexto y nivel de concreción,

“Polos nos dio la posibilidad de nuestras vidas. Gestionar y trabajar por la formación docente de nuestro país. Ese proyecto me formó a mí misma como profesional, sin duda marcó un antes y un después en mi biografía personal y profesional” (EMEP, N°3)

“Recuerdo que Edith [Litwin] formó un equipo. Pero más que un equipo, éramos amigas, entonces todo era más fácil. Cuando propusimos el trabajo colaborativo, es porque primero lo experimentábamos nosotras en el equipo” (EMEP, N°5)

“Es menester recuperar esta experiencia de política de formación. En los ISFD de la provincia de Buenos Aires se hicieron cosas extraordinarias, se mejoró y potenció la formación, sin dudas. Y a mí, en lo personal me permitió recorrer el distrito, ser mejor profesional y por sobre todas las cosas me posibilitó crecer como persona” (ECPP N°1)

El caso del Polo de Ciudad Evita, La Matanza (2000-2002): Talleres, narrativas y diversidad socio-educativa.

El ISFD N°105 de Ciudad Evita, La Matanza, Pcia. de Buenos Aires se configuró en el nodo del proyecto Polos de Desarrollo cuyo tema de trabajo se situó en el campo de la “diversidad socio-cultural y la práctica docente” (Anexo, Informe de Gestión, MCyE, 2001). Las instituciones asociadas al Polo fueron el Instituto N°86, el N°82, el N°106, el N°46, el CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa) y la escuela EGB N°2, la N°8, la N°18 y la N°39 todas pertenecientes al distrito bonaerense (Informe de Gestión, MCyE, 2001).

Nos compartía la coordinadora del Polo lo que significó para el Instituto ser sede de la política y más aún, el desafío que implicaba desplegarla en un contexto de vulnerabilidad social en el que se encontraba no solo el país, sino la jurisdicción. Las voces emanadas del análisis micropolítico, aportan sentidos y significados que los documentos, en ocasiones, no logran evidenciar (Ball, 1989; Aguirre y Porta, 2019)

“Para nosotros, que desde el gobierno nacional y luego desde el gobierno provincial nos tengan en cuenta para una política de formación docente fue realmente movilizante. El proyecto nos costó mucho al comienzo por cuestiones presupuestarias y de convencimiento de los docentes. Pero cuando comenzamos a avanzar se realizaron actividades sumamente enriquecedoras. Más teniendo en cuenta el contexto en el cual se inserta la institución.” (ECLP,

Nº1)

El Polo de Ciudad Evita realizó diversas actividades de formación y capacitación pedagógico- didácticas, no sólo sobre diversidad socio-cultural, sino que a partir de reuniones con docentes y directivos de todas las instituciones asociadas resignificaron sus propias prácticas de enseñanza disciplinares a partir de talleres, seminarios y proyectos de alfabetización en el interior de las escuelas y de los barrios.

Emergen como potencia pedagógica, por ejemplo, el taller de narrativas que realizaron docentes formadores y estudiantes con alumnos del quinto año del secundario, como así también la experiencia de taller de estrategias lúdicas destinado a estudiantes en formación. Esta experiencia posibilitó que los futuros docentes puedan concurrir a las escuelas secundarias asociadas a trasladar la propuesta de taller vivida a los alumnos de los colegios. Al respecto, nos señalaba la coordinadora del Polo,

“El Taller fue un espacio donde los estudiantes del ISFD tuvieron la posibilidad y permiso para jugar, reconocerse, ser creativos, explorar, averiguar, expresarse, conocerse y descubrir distintos modos de coordinar el hecho educativo. Incluso en el intercambio con los estudiantes de los otros ISFD” (ED, Nº5)

El taller organizado a partir del proyecto Polos de Desarrollo apuntó, desde un trabajo colaborativo y en red, a recuperar las diversidades socio-culturales, pero desde una mirada crítica, pedagógica y enriquecedora. Los estudiantes que formaron parte de la experiencia son actualmente docentes de institutos y de escuelas, pero recuerdan el taller del siguiente modo,

“El taller me brindó herramientas útiles para ayudar a mi hija (concorre a una escuela especial) a trabajar diferentes contenidos de Matemática y de Lengua a través de juegos.” (EE, Nº5)

“Lo más importante para mí fue haber podido ayudar a las madres que no sabían cómo ayudar a sus hijos mediante el juego” (EE, Nº7)

“Me quedé muy entusiasmada, ya que pude expresar, soltar esa Gabriela que estaba escondida en algún rincón. Me enseñó, me dio el empuje para conocerla. El hecho de meterme en otro personaje, de jugar, me producía más ganas de crearlo a mi manera, aunque al principio me costó, pero luego por dentro rogaba que dijera la propuesta de dramatizar” (EE, Nº1)

“Los alumnos que integraron el taller participaron de forma activa y reflexiva. Pusieron todo de sí, se entregaron a jugar, a poner el cuerpo, y a superar las barreras socio-culturales que el contexto y los lazos muchas veces solidifican” (ED Nº2)

“Mediante el taller logré entender por qué estaba estudiando la profesión

docente.(...) Recordar juegos de mi infancia que creo que desde que tengo 15 años jamás los volví a recordar, y escribiendo la biografía del juego *me emocioné e hice emocionar a mis abuelos* cuando recordábamos juntos los juegos que hacíamos cuando yo era chica” (EE, N°5)

Las narrativas nos aportan un retorno a la experiencia pedagógica (Dávila, Argnani y Suárez, 2019), emanada del proyecto Polos, pero desde una mirada interpretativa en donde la sensibilidad, las emociones y el recuerdo biográfico toma forma y posibilita observar las políticas y la formación desde registros investigativos más subjetivantes.

Otra de las actividades pedagógicas que se desplegaron en el seno del programa, fue la emprendida por la Escuela Normal Superior Almafuerite, ISFD N°106, institución asociada al Polo de Desarrollo. En ella se llevó a cabo, junto a la comunidad en su conjunto, el proyecto alfabetizador “Construyendo el Rol” que buscó “instalar un espacio constructivo del doble rol que atañe al alumno de Nivel Superior para la formación docente” (Producción del ISFD N°105, Ciudad Evita). A partir de las demandas de los propios estudiantes, el proyecto brindó herramientas para acompañarlos en el proceso que éstos atraviesan en tanto alumnos que son, pero al mismo tiempo, futuros docentes. Durante dos años los estudiantes interesados, trabajaron sobre la preparación de actos escolares, organización de jornadas de investigación y extensión, visitas a colegios del nivel primario y secundario, trabajos articulados con los docentes de práctica y demás actividades que construyen el rol docente en el cotidiano (Producción del ISFD N°105, Ciudad Evita).

Por último, la investigación recupera otra experiencia pedagógica y formativa que marcó al programa Polos de la localidad de La Matanza. La realización del proyecto “Bitácoras de la desigualdad”. Allí, los estudiantes en formación de todas las instituciones asociadas que se sumaron al proyecto, compartieron sus historias y las trabajaron en espacios específicos destinados a tal fin. Eso posibilitó visibilizar trayectorias educativas desiguales, permitió objetivar los procesos formativos y sus vínculos con el contexto socio-cultural del barrio y del distrito y, por sobre todas las cosas, abonó a la comprensión de las trayectorias formativas como entramados eclécticos definidos, en ocasiones, por cuestiones alejadas del campo escolar.

“Escuchar el relato de un compañero de otro instituto y luego leer el mío me hizo dar cuenta de lo similar que fue el camino hasta llegar aquí. Un camino difícil desde lo familiar y lo económico pero que me hace dar cuenta de todo lo que pude avanzar” (EE, N°7)

“Escribir sobre uno mismo y sobre su trayectoria como estudiante escolar y luego como futuro docente es realmente sanador. Y poder compartir con otros nuestras experiencias y saber que no estamos solos tiene una doble

potencia. Sin duda será una estrategia que lleve al aula cuando sea profe”
(EE, N°9)

Seminarios de capacitación, materiales conceptuales y teóricos en torno a la enseñanza de las ciencias sociales, literatura y ciencias naturales, análisis curriculares, visitas a jardines de infantes, jornadas de visibilización de las actividades y demás propuestas emprendidas por el Polo de Desarrollo del ISFD N°105 quedaron plasmadas en un libro de producción local que sirvió de insumo no sólo a esta investigación, sino al recuerdo histórico de las potencias pedagógicas de una política pública en materia de formación docente que dejó huellas en la institución, pero también en las vidas de quienes fueron parte en sus múltiples niveles de traducción (macro-meso y micro).

Conclusiones: Aportes, preguntas y debates posibles.

Es difícil recuperar la totalidad de los hallazgos que se desprenden de una investigación de este tipo sólo en algunas páginas. Buscamos, al menos, visibilizar de manera coherente y ordenada el marco desde el cual se emprendió la indagación, el camino metodológico asumido a los fines de cumplir los objetivos y responder las preguntas propuestas y visibilizamos las particularidades que el proyecto Polos de Desarrollo asumió desde su nivel macropolítico- normativo y como se desplegó, localmente en uno de los ISFD partícipes del programa.

En cuanto a las características y los objetivos de la política de Polos de Desarrollo, la investigación arroja que, desde los documentos oficiales y las narrativas de los participantes (en sus diversos niveles de concreción) el programa se configuró en una oportunidad política para el fortalecimiento integralmente la formación docente argentina, la de sus más de 1000 instituciones y las propuestas pedagógicas y didácticas que en ellas acontecieron. Polos buscó, no sin tensiones políticas y presupuestarias, la actualización de los docentes formadores, la autoevaluación de sus prácticas y el trabajo colaborativo y en red con otras instituciones del sistema a partir de líneas de trabajo definidas por los propios directivos y coordinadores locales. Los resultados de la indagación documental y narrativa arrojan como principales características del proyecto la búsqueda de la innovación, el fortalecimiento y el estímulo a experiencias educativas interinstitucionales en donde el instituto formador sea el nodo articulador de las acciones (Anexo, Informe de Gestión, MCyE, 2001; Porta y Aguirre, 2017).

Como observamos en las diversas narrativas y en los

documentos oficiales relevados, los objetivos y características de dicha política no solo se evidencian en el recuerdo de quienes la llevaron a cabo en sus diversos niveles de concreción, sino que la producción pedagógica y las múltiples actividades desplegadas por el ISFD N°105 de la Matanza, reflejan el impacto que Polos de Desarrollo produjo en términos institucionales, pedagógicos y didácticos.

Edelstein (2013) asegura que la formación docente encuentra su máxima potencia cuando es asumida y planificada desde los intereses y las necesidades de los propios sujetos formadores y en formación, sin perder de vista la contextualización de su práctica. Polos de Desarrollo, en un contexto de extrema debilidad política y económica, se hizo experiencia pedagógica en el ISFD N°105, mediante el abordaje de temáticas vinculadas a la diversidad cultural articulando en su interior y de manera colaborativa al Instituto N°86, el N°82, el N°106, el N°46, el CAIE (Centro de Actualización e Innovación Educativa) y la escuela EGB N°2, la N°8, la N°18 y la N°39 todas pertenecientes al distrito bonaerense. A partir de dicha experiencia de trabajo se llevaron a cabo talleres de narrativas, proyectos alfabetizadores y la confección de “bitácoras de la desigualdad” que permitieron poner voz, simbolizar mediante el lenguaje escrito las trayectorias educativas desiguales de los estudiantes que concurrían a dichas instituciones. Estos hallazgos junto con aquellos de corte biográfico y experiencial, dialogan con las preguntas de investigación planteadas y al mismo tiempo constituyen la base de nuestro escrito. Cabe mencionar que aquí tan solo recuperamos algunos de los resultados parciales de una indagación doctoral mucho más amplia y compleja.

Por último, antes de concluir, deseamos destacar tres aportes del trabajo investigativo que buscan disparar posibles debates en el campo académico. El primero, está relacionado a la potencia metodológica y epistémica que asume la indagación de políticas educativas de formación docente desde dos perspectivas que se entranan y enriquecen: una se vincula a la posibilidad de recorrer la traducción compleja de las políticas desde sus niveles macro, meso y micro (Aguirre y Porta, 2019; Ball, 1987; Beech y Meo, 2016). Observar y analizar cómo los programas y los proyectos gubernamentales se resignifican en la medida que se despliegan en los variopintos territorios de la práctica abona al campo de políticas públicas y lo potencia, la otra, es la posibilidad de recorrer dichos niveles desde las voces biográficas de los protagonistas. Aquí, es donde emerge el segundo aporte de

la investigación. Desde el punto de vista metodológico, el enfoque biográfico-narrativo, posibilita entramar los relatos documentales y normativos con los propios relatos vitales de los sujetos (Bolívar, 2016), produciendo una amalgama compleja de sentidos que potencian la interpretación del objeto de estudio.

El tercer aporte que se vislumbra, es la potencia de recuperar aquellas experiencias pedagógicas que resultan significativas en la formación docente y que, por diversas cuestiones, son invisibilizadas (Contreras Domingo y Paredes Santín, 2019; Dávila, Argnani y Suárez, 2019; Edelstein, 2013). Su elección es una opción ética y política frente a los colegas formadores que desarrollan prácticas didácticas y pedagógicas que merecen ser reconocidas. En este trabajo, nos posicionamos en una mirada que destaca las experiencias significativas de los docentes, los estudiantes y las instituciones, en lo que hemos denominado momentos formativos epifánicos (Porta, 2015).

Muchas son las preguntas que aún nos interpelan. Compartir las abonará al intercambio y a futuras investigaciones. ¿Cuánto del contexto político y económico define el derrotero de las políticas en el territorio? ¿Cómo lograr un análisis macro-estructural desde los enfoques que privilegian el retorno al actor y la audibilidad de sus voces y experiencias? ¿Cuáles son aún los proyectos y programas que no se han sistematizado y, sin embargo, han significado aportes al campo de la formación docente local y regional? ¿Cuánto se puede utilizar de políticas y programas desplegados en el pasado frente a los desafíos cotidianos que nos invitan a transitar la formación de profesores hoy? ¿Cómo incide la experiencia educativa de quien investiga en la manera de llevar a cabo las investigaciones biográfico-narrativas? El debate sigue abierto, nuestra contribución tan sólo permitirá la continuidad y la profundización del diálogo para hacer del campo formador un espacio educativo cada vez más humano, más actualizado y más crítico.

Referencias

- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa". *Espacios en Blanco*, 29(1), 161-182. <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/259>
- Beech, J. y Meo, A. (2016). Explorando el uso de herramientas teóricas de Setphen Ball en el estudio de políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23), 1-14. doi: 10.14507/epaa.24.2417
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización*

- escolar. Madrid: Paidós.
- Bobbio, N. (1993). Ciencia política en sentido amplio y en sentido estricto en: Bobbio, N. Matucci, N. y Pasquino G. *Diccionario de Política*. México DF. Siglo XXI ed.
- Bolívar A. Domingo J. Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*. 2(2). 341-365. <https://doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>
- Bolívar, A. (2019). Políticas de Autonomía Curricular y Mejora de la Escuela. *Linhas Críticas*, 25(1), 6-23.
- Connelly, F.M y Clandinin, D.J.(2006). Narrative Inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore Eds. *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahawah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Contreras, J. y Paredes, A. (2019). Un sentido narrativo de la didáctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 33(3), 29-46. <https://doi.org/10.9685/75071>
- Contreras, J. (2016). "Profundizar narrativamente la educación" En: De Souza, EC (Org). *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador, EUEBA.
- Dávila, P. Argñani, A. y Suárez, D. (2019). Interpretación y conversación en torno de relatos pedagógicos: hacia otra política de (re)conocimiento para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 33(3), 141-158. <https://doi.org/10.9685/75291>
- Denzin, N. y Lincoln Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. México: Gedisa
- Dussel, I; Tiramonti, G.; Birgin, A. (1998). Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa en la Argentina. *Rev. Estudios de Currículo*, 1(2), 20-35.
- Diker, G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2013). "Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas" en: Miranda, E. y Newton B. (comp) *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*. Unquillo: Narvaja.
- Eisner, E. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gurdián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Hormazabal Fajardo, R. y Himeri Fernández J. (2019). Indagación narrativa y experiencia educativa. De los hallazgos investigativos a los tanteos formativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 69-

86. <https://doi.org/10.9685/75217>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2000). *Proyecto Polos de Desarrollo, Documento de Trabajo N° 1*. Buenos Aires.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (2001). *Informe de Gestión del Programa Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires.
- Nosiglia, M.C (2007). "El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas" *Revista Praxis Educativa*, 1 (11), 113-138.
- Porta, L. y Aguirre J. (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001). *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. (11)12, 1-25. <https://doi.org/10.24215/23468866e033>
- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor. Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. *Revista del IICE*, 37(1), 41-54. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3449>
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica Buenos Aires. Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós. 2° ed.
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa. Notas históricas y epistemológicas sobre el campo. En: Tello, C. (org.) *Las epistemologías de la política educativa. Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. São Paulo: Mercado de Letras.

Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación¹

José ARMAS CASTRO
Jorge CONDE MIGUÉLEZ
Cristina MAIA
Ana RITA FÉRIAS

Datos de contacto:

José Armas Castro
Universidad de Santiago de
Compostela
xose.armas@usc.es

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

Cristina Maia
Escola Superior De Educação do
Politécnico do Porto
cristinamaia@ese.ipp.pt

Ana Rita Férias
Universidade de Santiago de
Compostela e Escola Superior de
Educação do Politécnico do Porto
ana.ferias@hotmail.com

Recibido: 14/07/2020
Aceptado: 17/02/2021

RESUMEN

Se ofrecen resultados de una investigación cualitativa de corte fenomenológico sobre las representaciones de una muestra de profesorado español y portugués de educación secundaria en formación sobre la enseñanza de las transiciones de la dictadura a la democracia en España y Portugal. En la investigación participaron 39 profesores de educación secundaria en formación que cursaban sus estudios en las universidades de Santiago de Compostela (24) y Porto (15). La información se recogió por medio de un cuestionario con ítems abiertos y otros de escala Likert en el que se les solicitaban personajes y acontecimientos relevantes de las transiciones en ambos países, una selección de ideas clave para llevar a las aulas de educación secundaria los procesos de transición, y el grado de acuerdo con cuatro actitudes del profesorado a la hora de enseñar pasados difíciles como las transiciones dictadura-democracia. Los resultados indican que el núcleo central de las representaciones del profesorado en formación está formado por personajes y acontecimientos emblemáticos con una importante presencia en los medios y en las industrias culturales; las narrativas de los profesores sobre las transiciones participan fundamentalmente de las tipologías “memoria colectiva” y “disciplinar”; las actitudes que tienen más aceptación entre los futuros profesores son “imparcialidad neutral” e “imparcialidad comprometida”.

PALABRAS CLAVE: Transiciones a la democracia; Educación histórica; Formación de profesores; Educación secundaria; Representaciones sociales.

¹ Este trabajo forma parte de la investigación financiada por el Plan Nacional de I+D+i del MINECO (PGC2018-094491-B-C31) y cofinanciada con fondos FEDER de la UE.

Transitions to democracy in Spain and Portugal as Difficult Pasts. Social Representations of Secondary Education Preservice Teachers

ABSTRACT

Results of a qualitative research of phenomenological type are offered on the representations and attitudes of a sample of Spanish and Portuguese preservice teachers of secondary education related to the teaching of the transitions from dictatorship to democracy in Spain and Portugal. The research involved 39 preservice teachers of secondary education who were studying at the universities of Santiago de Compostela (24) and Porto (15). Information was collected by means of a questionnaire with open response and Likert scale items. Participants were asked for relevant characters and events of the transitions in both countries, a selection of key ideas to take to the secondary classrooms, and the degree of agreement with four different attitudes of teachers when teaching difficult pasts such as the dictatorship-democracy transitions. The results indicate that the central nucleus of training teachers' representations is made up of emblematic characters and events with an important presence in the media and in the cultural industries; the teachers' narratives about transitions participate fundamentally in the typologies "collective memory" and "disciplinary"; the most popular attitudes among training teachers are "neutral impartiality" and "committed impartiality".

KEYWORDS: Transitions to democracy; History education; Teachers preparation; Secondary education; Social representations.

Introducción

Los procesos de democratización de las últimas décadas del siglo XX en el Sur de Europa y en Latinoamérica, han convertido las transiciones de dictaduras a sistemas democráticos en objeto de estudio, en primer lugar, por parte de sociólogos y politólogos, hasta el punto de dar lugar a una rama específica de estudio: "la transitología" (Schmitter y Lynn, 1994). Algo más tarde también los historiadores prestaron atención a las transiciones a la democracia. Si los estudios más tradicionales se han centrado en los acontecimientos políticos, los personajes que los protagonizaron o las instituciones democráticas fundadas, contribuyendo así a una cierta mitificación de estos procesos, la historiografía más actual se ha ocupado de analizar los diferentes contextos sociales y políticos (Loff, 2004; Soto, 2012; Ysàs, 2010), de comparar diferentes procesos de transición (Feria, 2018; Gómez, 2011; Lemus, 2012), o de explorar nuevos temas como los mitos, la violencia o la memoria de las transiciones a la democracia (Baby, Compagnon y

González, 2009; Chaput y Pérez, 2015; Izquierdo, 2018; Loff, Soutelo y Piedade, 2014; Varela, 2012).

La presencia en las aulas de las transiciones dictadura-democracia se ha producido lentamente y no sin controversias en los países que experimentaron estas transformaciones. Las transiciones en España, Portugal, Argentina o Chile reúnen varios rasgos característicos de los “pasados difíciles” (Gross y Terra, 2019): ocupan un lugar central en las historias nacionales, ponen en cuestión versiones comúnmente aceptadas del pasado, conectan con problemas que generan discusión en el presente, e implican acontecimientos de violencia colectiva y/o estatal. En este sentido, las transiciones más o menos violentas comparten con temáticas como las guerras, la esclavitud, el holocausto o el exterminio de comunidades indígenas la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje de “pasados difíciles” (Epstein y Peck, 2018; Gross y Terra, 2019). Abordar la enseñanza de historias controvertidas en la formación inicial de profesores puede ayudarles a revisar creencias de sentido común, vencer resistencias hacia estas temáticas y contrastar estrategias de enseñanza eficaces (Barton, 2019; Goldberg y Savenije, 2018).

La enseñanza y aprendizaje de la transición a la democracia en España y Chile ha sido objeto de un proyecto de investigación (TRADDEC) que se ha ocupado, tanto de las representaciones y prácticas del profesorado (Martínez, 2013; Martínez, Muñoz y Sánchez, 2019), como de los aprendizajes de los estudiantes (Sánchez, Martínez, Miguel y López, 2019; Vásquez, Sánchez, y Vásquez, 2018) o su tratamiento en los currículos y en los manuales escolares (Aceituno, 2011; Martínez, 2011). Otros trabajos se han ocupado de las prácticas de profesores y estudiantes en las aulas al estudiar la Transición (Santiago, 2014) o del trabajo con las memorias de los alumnos (Molpeceres, 2011).

La revolución portuguesa, la transición a la democracia y sus memorias han suscitado importantes debates entre historiadores, en la sociedad y en el contexto educativo. Algunos trabajos han puesto de manifiesto el lugar que la dictadura de Salazar o la Revolución del 25 de abril ocupan en la construcción de la conciencia histórica de los estudiantes (Armas, Moreira, Maia y Conde, 2019; Barca y Schmidt, 2013), mientras que otros estudian las ideas de los alumnos sobre pasados dolorosos que dejan marcas en los procesos de reconciliación posteriores a conflictos, como la guerra colonial (Alves, Ribeiro, Oliveira y Moreira, 2012) o la dictadura salazarista y la revolución (Férias, Armas y Maia, 2019).

La teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 2000; Sammut, Andreouli, Gaskell y Valsiner, 2015) ha demostrado ser una herramienta conceptual valiosa para interpretar la forma en que las personas atribuyen significado a diferentes realidades sociales. Desde el ámbito de la psicología social, los estudios sobre representaciones sociales se han difundido a otros como la salud, el medio ambiente, la política y, para lo que aquí nos interesa, la educación (Castorina y Barreiro, 2012; Jodelet, 2011). En nuestro caso, la teoría de las representaciones sociales servirá de lente para observar las perspectivas de

profesores en formación sobre la enseñanza de las transiciones de la dictadura a la democracia en España y Portugal.

Este trabajo pretende responder a los siguientes objetivos: a) analizar las representaciones de una muestra de profesores de educación secundaria en formación sobre personajes y acontecimientos relevantes de las transiciones de la dictadura a la democracia en España y Portugal; b) caracterizar las narrativas que los profesores en formación pretenden trasladar a las aulas de secundaria sobre las transiciones; c) analizar las opciones de los futuros profesores respecto a cuatro perspectivas sobre la enseñanza de los pasados difíciles (Kelly, 1986): neutralidad excluyente, parcialidad excluyente, imparcialidad neutral e imparcialidad comprometida.

Método

Este estudio se inspira en los principios de la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2018; Flick, 2015), más concretamente en la tradición fenomenológica, en la medida en que trata de explicar una realidad educativa concreta teniendo en cuenta los puntos de vista de los participantes.

En la investigación participaron 39 profesores de educación secundaria en formación, 24 españoles y 15 portugueses. Los españoles eran estudiantes del Máster en Profesorado de Educación Secundaria que cursaban la especialidad de Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad de Santiago de Compostela. Los portugueses seguían el Máster en Enseñanza de Historia y Geografía en el Tercer Ciclo de Educación Básica y Educación Secundaria de la Universidad de Porto. Ambas modalidades de formación son las que habilitan para el acceso a la docencia en el nivel de educación secundaria en España y Portugal. La distribución por género era bastante equilibrada, 17 mujeres y 22 hombres, siendo la media de edad 25,9 años.

La recogida de datos se realizó entre marzo y mayo de 2020 en el contexto de aula del Máster en Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Santiago de Compostela, mientras que con el alumnado de la Universidad de Porto se utilizó un formulario online (Google forms) debido a la suspensión de la docencia presencial por motivo de la covid-19. En este trabajo analizaremos 4 ítems, 3 de ellos de respuesta abierta y 1 de escala Likert. En los dos primeros se solicitaba a los profesores en formación 5 personajes y 5 acontecimientos relevantes de las transiciones a la democracia en sus respectivos países entre los que debían elegir los 2 que considerasen más importantes. El tercer ítem solicitaba una narrativa con los argumentos que utilizarían en las aulas de educación secundaria para enseñar las transiciones a la democracia. Finalmente, se pedía que indicasen a través de una escala Likert el grado de acuerdo con cuatro perspectivas adaptadas de Kelly (1986) sobre la enseñanza de las transiciones a la democracia caracterizadas como “pasados difíciles” o controvertidos.

Para analizar la estructura de las representaciones de los profesores en

formación sobre las transiciones a la democracia, se siguieron los criterios de la “teoría del núcleo central” (Abric, 2001, Moliner y Abric, 2015) según la cual las representaciones sociales constan de un núcleo central y una periferia. El núcleo central está formado por elementos que otorgan sentido al conjunto de la representación y son muy estables e independientes de los contextos de los individuos. La periferia está formada por los elementos más variables que se adaptan a diferentes contextos y actúan como protectores del núcleo central. De este modo, analizando los personajes y los acontecimientos citados por los profesores en formación, hemos reconstruido la estructura de sus representaciones sobre la transición dictadura-democracia que influyen en las decisiones sobre los contenidos y las prácticas de enseñanza.

Para el análisis de las narrativas de los profesores en formación sobre las transiciones a la democracia, se han utilizado las categorías de Seixas (2000) que identifica tres tipos de narrativas históricas con funciones epistemológicas y educativas diferentes: *memoria colectiva*, *disciplinar* y *posmoderna*.

Para el análisis de las actitudes de los docentes en formación hacia la enseñanza de “pasados difíciles” o conflictivos, como las transiciones de dictaduras a sistemas democráticos, se adaptaron las categorías de Kelly (1986) que identifica cuatro perspectivas. La denominada *neutralidad excluyente* propone evitar los temas controvertidos por la imposibilidad de neutralidad del profesor; la *parcialidad excluyente* propone enseñar una determinada versión excluyendo las demás; la *imparcialidad neutral* propone enseñar las diferentes versiones, pero sin que el profesor exprese su punto de vista; finalmente, la *imparcialidad comprometida* propone enseñar las diferentes versiones incorporando las perspectivas y emociones de los estudiantes y del profesor. También resultaron útiles las aportaciones de Zembylas (2018) sobre la resistencia de los profesores a abordar temas conflictivos y la influencia de las emociones en su enseñanza.

Para el tratamiento de los datos se ha utilizado la herramienta Atlas.ti, un software inspirado en la *Grounded Theory* que proporciona rigor y coherencia al análisis de datos cualitativos, además de facilitar la recuperación y codificación de la información (San Martín, 2014). Se realizaron los tres tipos de codificación de los datos (directa, axial y selectiva), que proponen Strauss y Corbin (2002) para el desarrollo de la *Grounded Theory*. Para estas tareas, se utilizó la herramienta de Atlas.ti denominada “contador de palabras” y se exportaron los resultados en CSV (Comma Separated Values) para facilitar el proceso de construcción de los gráficos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados que proporcionan los profesores en formación de España y Portugal referidos a tres aspectos clave: personajes y acontecimientos de las transiciones española y portuguesa, narrativas sobre las

transiciones que se pretende llevar a las aulas de educación secundaria, y actitudes del profesorado ante la enseñanza de temas históricos conflictivos como las transiciones. Los datos se analizarán haciendo comparaciones entre los resultados de ambos países para identificar semejanzas y diferencias. Para facilitar la lectura de las tablas no se refleja la totalidad de las respuestas, solo las más frecuentes.

Personajes de la transición política en España y Portugal

Los participantes respondieron de forma adecuada al ítem que solicitaba cinco personajes de las transiciones española y portuguesa, excepto dos estudiantes españoles y tres portugueses que solo proporcionaron tres o cuatro respuestas. Entre los profesores españoles en formación se produjeron 33 variedades de respuesta, mientras los portugueses ofrecieron 16 variedades. En las *tablas 1 y 2* se ofrece la nómina de personajes de la transición española y portuguesa. Al final de las tablas también se ofrece la selección de los personajes a los que los participantes otorgan más relevancia (criterio de relevancia en 2 niveles). La frecuencia y la relevancia asignada serán los criterios que delimiten el núcleo central y la periferia de las representaciones.

Tabla 1

Personajes de la transición política española (n=23)

Personajes	Frecuencia	Porcentaje
Adolfo Suárez	19	16,67%
Juan Carlos I	16	14,04%
Felipe González	9	7,89%
Grupos violentos (ETA, GRAPO, GAL)	8	7,05%
Santiago Carrillo	7	6,14%
Sociedad civil	7	6,14%
Manuel Fraga	5	4,39%
Franco	4	3,51%
Arias Navarro	3	2,63%
Oposición al franquismo (externa, interna)	3	2,63%
Calvo Sotelo	2	1,75%
PCE	2	1,75%
Partidos políticos	2	1,75%
Reformistas dentro del franquismo	2	1,75%
Movimientos sociales (obrero, estudiantil, vecinal)	2	1,75%
Personajes de la transición española. 1º nivel de relevancia adjudicada		
Adolfo Suárez	9	39,13%
Franco	2	8,70%
Personajes de la transición española. 2º nivel de relevancia adjudicada		
Juan Carlos I	5	20,00%
Adolfo Suárez	3	12,00%
Felipe González	2	8,00%

Los datos indican que la transición española es vista por los docentes en formación como un proceso protagonizado por dos figuras políticas sobresalientes: el presidente Adolfo Suárez (19 menciones) y el rey Juan Carlos I (16) que aparecen ampliamente destacados de los demás. En un segundo nivel de frecuencia aparecen líderes políticos de diferentes formaciones y con responsabilidades de gestión durante la transición, como Felipe González, Santiago Carrillo, Manuel Fraga, Arias Navarro, Calvo Sotelo y, por supuesto, Franco. Con un nivel de frecuencia más bajo aparecen personajes colectivos, como los grupos violentos, la sociedad civil o los partidos políticos.

Los resultados de los dos personajes que consideran más relevantes dentro de la transición vienen a confirmar lo que ya indican las frecuencias: el núcleo central de las representaciones sobre la transición está compuesto por Adolfo Suárez y Juan Carlos I. Esta representación de la transición española dominada por las élites políticas participa de algunos rasgos de la historiografía tradicional sobre la Transición, y también es fruto de las políticas de memoria desarrolladas durante las últimas décadas a través de los medios de comunicación y las series televisivas que elevaron a ciertos personajes a la categoría de héroes o mitos de la transición. No obstante, la presencia en un segundo lugar de personajes colectivos como los grupos violentos, la sociedad civil o los partidos políticos, ponen de manifiesto que el profesorado en formación está familiarizado con los enfoques historiográficos más recientes que cuestionan los mitos de la transición.

Tabla 2

Personajes de la transición política portuguesa (n=13)

Personajes	Frecuencia	Porcentaje
Mário Soares	9	14,52%
Salgueiro Maia	9	14,52%
Ramalho Eanes	8	12,90%
Álvaro Cunhal	7	11,29%
Antonio de Spínola	7	8,06%
Otelo Saraiva de Carvalho	6	9,68%
Humberto Delgado	4	6,45%
Sá Carneiro	3	4,84%
Freitas do Amaral	2	3,23%
Capitanes de Abril	1	1,61%
Zeca Afonso	1	1,61%
Vasco Gonzalves	1	1,61%
Quintão Meireles	1	1,61%
Personajes de la transición portuguesa. 1º nivel de relevancia adjudicada		
Salgueiro Maia	3	25,00%
Álvaro Cunhal	2	16,67%
Humberto Delgado	2	16,67%
Mário Soares	2	16,67%
Personajes de la transición portuguesa. 2º nivel de relevancia adjudicada		

Mário Soares	4	23,08%
Antonio de Spínola	2	15,38%

La transición portuguesa según los docentes en formación está asociada a varios personajes individuales procedentes tanto del sector militar como del político, entre los que destacan Mario Soares y Salgueiro Maia (9 menciones), Ramalho Eanes (8), Alvaro Cunhal o Antonio de Spínola (7) y Otelio Saraiva de Carvalho (6). Al lado de estos protagonistas individuales tan solo aparece un personaje colectivo, capitanes de abril, el grupo de militares del Movimiento de las Fuerzas Armadas que protagonizó la revolución. Con frecuencias menores aparecen otros personajes entre los que señalamos a Zeca Afonso, el autor de la canción “Grândola” que señaló el inicio de la revolución.

Los docentes portugueses parecen repartir el protagonismo de la transición de su país entre un número mayor de personajes que en el caso español. Teniendo en cuenta los niveles de relevancia de los personajes al final de la *tabla 2*, se confirma que Mario Soares y Salgueiro Maia son las figuras que gozan de mayor valoración; son, por lo tanto, las que ocupan el lugar central dentro de las representaciones del profesorado portugués en formación, al tiempo que representan de forma paradigmática a los sectores político y militar de la transición. Como en el caso español, esta representación se elabora a partir de las aportaciones de la historiografía, pero también de las políticas de memoria que los medios y el cine han contribuido a difundir.

Acontecimientos de la transición política en España y Portugal.

En respuesta al ítem que solicitaba acontecimientos de las transiciones, los participantes españoles proporcionaron 34 acontecimientos diferentes y los portugueses 20. En las *tablas 3 y 4* se ofrecen las respuestas con el número de menciones (criterio de frecuencia), así como los acontecimientos a los que conceden mayor relevancia (criterio de relevancia).

Tabla 3

Acontecimientos de la transición política española (n=23)

Acontecimientos	Frecuencia
Constitución de 1978	17
Golpe del 23F	13
Muerte de Franco	11
Primeras elecciones democráticas	11
Estatutos de Autonomía	5
Ley de amnistía	5
Legalización del PCE	5
Atentados de Atocha	4
Pactos de la Moncloa	4

Atentado de Carrero Blanco	3
Restablecimiento de la monarquía	3
Crisis del Sahara	2
Ley de partidos	2
Movimientos sociales (obrero, estudiantil, vecinal)	2
Victoria de Adolfo Suárez	2
Acontecimientos de la transición española. 1º nivel de relevancia adjudicada	
Constitución_1978	6
Muerte de Franco	5

Los profesores españoles en formación seleccionan cuatro acontecimientos ampliamente destacados del resto: la constitución de 1978, el fallido golpe de estado de 1981, la muerte de Franco y las primeras elecciones democráticas; unos acontecimientos que hacen referencia, por una parte, al final de la dictadura y las resistencias a su desaparición y, por otra, a las manifestaciones más emblemáticas del sistema democrático. Si estos acontecimientos hacen referencia a aspectos políticos con un elevado valor simbólico que vuelven a traer al primer plano una visión complaciente de la transición, otros con un menor número de menciones revelan visiones más críticas y más acordes con las corrientes historiográficas recientes, como la ley de amnistía, los pactos de la Moncloa, la forma monárquica de gobierno, la violencia persistente de diferente signo (atentados de Carrero Blanco y de Atocha) o el papel de los movimientos sociales.

El criterio de relevancia otorgada por los participantes a los acontecimientos confirma nuevamente lo que indican las frecuencias y sitúa la constitución de 1978 y la muerte del dictador en el núcleo central de las representaciones.

Tabla 4

Acontecimientos de la transición política portuguesa (n=11)

Acontecimientos	Frecuencia
Revolución del 25 de abril	9
Constitución y elecciones de 1976	5
Guerra colonial y descolonización	5
Golpe de 25 de noviembre de 1975	4
Adhesión a la CEE	2
Candidatura/acciones de Humberto Delgado	2
Creación del MFA	2
Elecciones Presidenciales de 1958	2
Fuerte presencia del partido comunista	1
Gobierno de Marcelo Caetano	1
Muerte de Salazar	1
Exilio de personalidades destacadas de la dictadura	1
Golpe del 11 de marzo de 1975	1
Acontecimientos de la transición portuguesa. 1º nivel de relevancia adjudicada	
Revolución del 25 de abril de 1974	6
Guerra colonial	2

Los profesores portugueses en formación citan cuatro acontecimientos con un mayor número de menciones: la revolución del 25 de abril, destacado a gran distancia del resto, la constitución de 1976, la guerra colonial y el golpe del 25 de noviembre de 1975. Estos acontecimientos ponen de manifiesto la particularidad revolucionaria de la transición portuguesa y la influencia que la guerra colonial tuvo como desencadenante del Movimiento de la Fuerzas Armadas y de la revolución; por lo demás, las semejanzas con los participantes españoles se refieren al valor simbólico de la constitución, al camino incierto de la transición a la democracia y los intentos golpistas de contenerla o hacerla fracasar. La muerte del dictador, que en el caso español aparece en un lugar muy destacado, ocupa aquí un espacio irrelevante, poniendo de manifiesto las diferencias entre la vía revolucionaria portuguesa y la reformista española.

Si reparamos en la relevancia adjudicada a los acontecimientos, la revolución del 25 de abril y la guerra colonial ocupan el núcleo central de las representaciones, si bien la primera ocupa la mayor parte de ese espacio. De hecho, estos dos eventos han dejado una huella duradera en la sociedad portuguesa de hoy.

Narrativas de los docentes españoles y portugueses en formación sobre la enseñanza de las transiciones.

Las respuestas de los participantes al ítem en que se solicitaba la selección de las ideas clave para articular la narrativa de las transiciones, permiten identificar el tipo de narrativa histórica que los profesores en formación pretenden llevar a las aulas y la función educativa que puede cumplir (Seixas, 2000). En las *figuras 1* y *2* se ofrecen las ideas presentes en las narrativas, ordenadas por la frecuencia de aparición.

Figura 1

Ideas clave de los docentes en formación sobre la transición española para trabajar en las aulas de educación secundaria. Elaboración propia



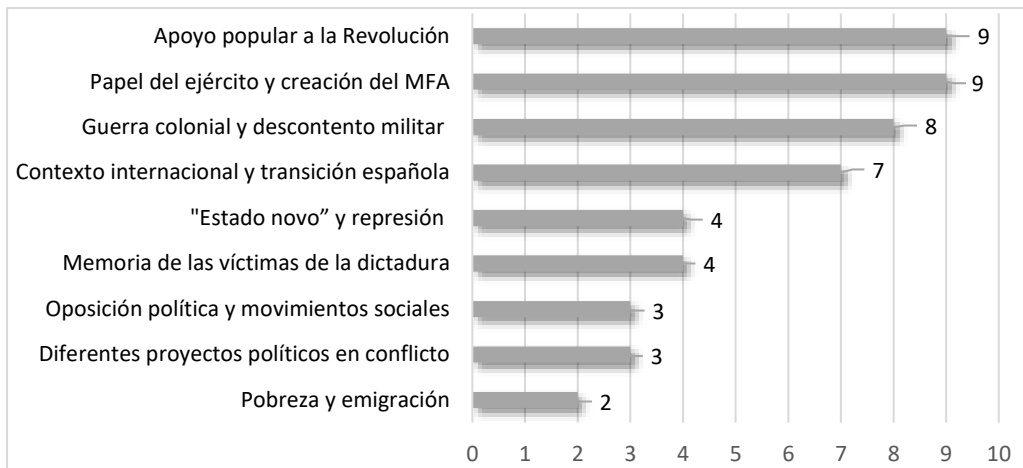
La enseñanza de la transición según los profesores españoles en formación debe cumplir una función fundamental: contribuir a depurar la visión complaciente y mítica que la historiografía tradicional, las políticas de memoria y los medios de comunicación han transmitido. En este mismo sentido de apostar por utilizar los conceptos y métodos de la disciplina (perspectiva *disciplinar*) para cuestionar las tradiciones y producir conocimiento riguroso apuntan ideas como el continuismo de personas e instituciones de la dictadura, el carácter violento y convulso de la transición frente a la visión idealizada y pacífica, o los crímenes de la dictadura ocultos por una cierta política de blanqueo del franquismo. También apuntan en esta dirección las propuestas de incidir sobre los factores y las consecuencias de la transición o la crítica del conocimiento estereotipado que se transmite con frecuencia a través de los libros de texto.

Algunas otras ideas parecen corresponder con las que Seixas (2000) denomina narrativas *posmodernas*, que tratan de desvelar los usos que diferentes grupos sociales hacen del pasado en las sociedades actuales. En esta dirección apuntan aspectos como las relaciones entre la transición y el presente o la transición como un proceso inacabado que todavía plantea retos a la sociedad actual.

Estas tipologías narrativas no son compartimentos estancos ni excluyentes, de forma que los profesores frecuentemente participan de varios de estos enfoques. En esta dirección parece apuntar uno de los aspectos señalados por los participantes cuando hacen referencia al consenso político y social sobre la transición. Esta idea podría asociarse con la perspectiva *memoria colectiva* y que trata de transmitir un discurso consensual sobre el pasado (en este caso, la transición). Esta idea entraría en contradicción con los diferentes proyectos políticos presentes en la transición o con el carácter violento y convulso de la misma.

Figura 2

Ideas clave de los docentes en formación sobre la transición portuguesa para trabajar en las aulas de educación secundaria. Elaboración propia



La narrativa de los profesores portugueses en formación se articula desde una perspectiva *disciplinar* en torno a un proceso revolucionario protagonizado por el Movimiento de las Fuerzas Armadas, con un fuerte apoyo popular y en el que la guerra colonial y el descontento militar actuaron como desencadenantes; todo ello en un contexto internacional en el que la transición española también acabó influyendo. Otros aspectos como la relevancia de la represión del Estado Novo, la memoria de las víctimas o la diversidad de proyectos políticos en conflicto parecen apuntar en la dirección del enfoque *posmoderno* al tratar de poner de manifiesto diferentes narrativas sobre la transición con diferentes efectos sobre el presente. Tampoco está ausente el enfoque de *memoria colectiva* en un cierto carácter consensual sobre el papel del ejército o el apoyo popular a la revolución, ocultando los enfrentamientos entre las diferentes facciones del ejército que terminaron con la disolución del Movimiento de las Fuerzas Armadas, o los sucesivos golpes para conducir la revolución hacia la consolidación del régimen de la transición.

Actitudes de los profesores en formación ante la enseñanza de las transiciones en España y Portugal.

En el último ítem que analizaremos se solicitaba a los participantes que expresasen a través de una escala Likert su grado de acuerdo con cuatro actitudes de los profesores a la hora de trabajar en las aulas con pasados difíciles o controvertidos, como las transiciones española y portuguesa. Las cuatro actitudes se han adaptado a partir de Kelly (1986). En las *tablas 5 y 6* aparecen los grados de acuerdo de los participantes españoles y portugueses con estas cuatro perspectivas.

Tabla 5

Actitudes de los profesores españoles en formación sobre la enseñanza de las transiciones (n=24)

Actitudes \ Escala	totalmente en desacuerdo	muy en desacuerdo	algo de acuerdo	muy de acuerdo	totalmente de acuerdo
Neutralidad excluyente	24	0	0	0	0
Parcialidad excluyente	17	6	0	1	0
Imparcialidad neutral	2	8	7	4	3
Imparcialidad comprometida	0	3	4	10	7

Los profesores españoles en formación creen que la actitud denominada *imparcialidad comprometida* es la más deseable ya que 17 de los 24 se muestran totalmente de acuerdo o muy de acuerdo con esta perspectiva y ninguno se manifiesta en total desacuerdo. Menos adhesión consigue la perspectiva denominada *imparcialidad neutral* ya que son 7 participantes los que se muestran totalmente de acuerdo o muy de acuerdo, pero otros 10 se muestran muy en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En el extremo contrario, la totalidad de los participantes rechazan la perspectiva de la *neutralidad excluyente*; a su vez, 23 e los 24 participantes se muestran en total desacuerdo o muy en desacuerdo con la perspectiva *parcialidad excluyente*. Es posible que esta opción tan mayoritaria a favor de la *imparcialidad neutral* y *comprometida* venga influida por el hecho de que estas perspectivas fueron conocidas por los estudiantes en el programa formativo.

Tabla 6

Actitudes de los profesores portugueses en formación sobre la enseñanza de las transiciones (n=15)

Escala \ Actitudes	totalmente en desacuerdo	muy en desacuerdo	algo de acuerdo	muy de acuerdo	totalmente de acuerdo
Neutralidad excluyente	13	2	0	0	0
Parcialidad excluyente	11	4	0	0	0
Imparcialidad neutral	0	2	1	4	8
Imparcialidad comprometida	2	1	5	4	3

Los docentes portugueses en formación muestran un rechazo semejante a los españoles hacia las actitudes *neutralidad* y *parcialidad excluyentes* ya que ninguno se sitúa en los valores positivos de estas opciones. La perspectiva que cuenta con mayor aceptación es la de la *imparcialidad neutral* ya que 12 de los 15 participantes se muestran totalmente de acuerdo o muy de acuerdo; por su parte, respecto a la imparcialidad comprometida solo se sitúan en los valores más elevados 7 de los 15 participantes, unos resultados inferiores a los de los participantes españoles que podrían estar en relación con el hecho ya señalado de que estas actitudes hacia la enseñanza de los temas controvertidos resultasen más familiares para los participantes españoles que para los portugueses en sus procesos de formación.

Conclusiones

El estudio ha permitido aproximarse a las representaciones de una muestra de estudiantes de Máster en Profesorado de Educación Secundaria de España y Portugal sobre las transiciones en sus respectivos países y los problemas de su enseñanza como pasados difíciles o controvertidos.

El análisis de la estructura de las representaciones sociales del profesorado en formación siguiendo la teoría del núcleo central (Abric, 2001, Moliner y Abric, 2015) pone de manifiesto que los estudiantes españoles perciben el proceso de transición protagonizado por sectores de las élites políticas (Adolfo Suárez y Juan Carlos I ocupan el núcleo central de las representaciones), una visión construida a partir de aportaciones de la historiografía tradicional, los medios de comunicación y las series de televisión. En el terreno de los acontecimientos, esta visión más tradicional y complaciente estaría representada por acontecimientos exitosos como las primeras elecciones democráticas y la constitución de 1978. Pero, al lado de esta visión más tradicional, aparecen personajes colectivos, como los grupos violentos,

la sociedad civil o los partidos políticos, y acontecimientos como el golpe del 23F, los atentados de Atocha o la ley de amnistía que hacen referencia al carácter convulso y violento de la transición (frente a la visión oficial de modelo de transición pacífica), y a aspectos como la amnistía a los represores de la dictadura o la institución monárquica que son objeto de amplios debates en la sociedad actual y por las que se interesa la nueva historiografía de la transición (Baby, 2015; Sánchez y Aguilar, 2009; Ysás, 2010).

El profesorado portugués en formación concibe la revolución y la transición a la democracia como la acción de una serie de líderes políticos y militares, entre los que Mario Soares y Salgueiro Maia ocupan el núcleo central de las representaciones, acompañados por un personaje colectivo, los “capitanes de abril”, que representan la iniciativa del Movimiento de las Fuerzas Armadas en la revolución de los claveles. Entre los acontecimientos más destacados, la revolución del 25 de abril y la guerra colonial ocupan el núcleo central de las representaciones, poniendo de manifiesto la particularidad de la vía revolucionaria de transición portuguesa a la democracia.

El análisis de las narrativas que el profesorado en formación elabora para trabajar las transiciones en las aulas de secundaria pone de manifiesto que el tipo de narrativa que Seixas (2000) denomina *disciplinar* es la que obtiene más acogida tanto entre los participantes españoles como portugueses. Una narrativa que apuesta por utilizar las herramientas conceptuales y metodológicas de la historia para poner en cuestión las visiones complacientes o románticas de las transiciones difundidas a través de la historiografía tradicional y los medios de comunicación. Estas narrativas disciplinares ponen de manifiesto la diversidad de proyectos sociales presentes en el momento de la crisis de las dictaduras, los crímenes de las dictaduras que ciertas políticas de blanqueo han tratado de minimizar, o el carácter convulso e incierto de las transiciones. Algunas otras ideas parecen corresponderse con la tipología narrativa *posmoderna*, que pretende desvelar los usos del pasado por los diferentes grupos sociales en las sociedades actuales. Esta tipología narrativa se manifiesta, por ejemplo, en la atención que los participantes prestan a la memoria de las víctimas de las dictaduras o a la diversidad de proyectos sociales presentes en los dos procesos de transición. Pero, dado que estas narrativas no son excluyentes, algunas ideas como el consenso social sobre la transición pacífica española o el apoyo popular a la revolución portuguesa parecen corresponderse con la tipología narrativa de *memoria colectiva*, que trata de crear consenso y cohesión social entorno a un determinado resultado de los procesos de transición.

Por último, el análisis de las actitudes del profesorado en formación respecto a la enseñanza de las transiciones como pasados difíciles o controvertidos revela que, tanto los participantes españoles como portugueses, rechazan las perspectivas definidas por Kelly (1986) como *neutralidad excluyente* y *parcialidad excluyente*, que evitan o proporcionan una perspectiva parcial de la transición en las aulas. El profesorado en formación español se inclina mayoritariamente por la perspectiva *imparcialidad comprometida* que propone hacer presentes en las aulas las

diferentes versiones de los acontecimientos incorporando los puntos de vista y las emociones de alumnado y profesorado. Por su parte, el profesorado portugués en formación parece inclinarse más hacia la perspectiva denominada *imparcialidad neutral*, que propone ofrecer las diferentes versiones de los acontecimientos conflictivos evitando el punto de vista del profesor para no influir en el alumnado.

El trabajo se realiza con una muestra reducida de profesorado en formación que deberá ampliarse en estudios futuros, pero los datos proporcionan interpretaciones coherentes con trabajos anteriores sobre las perspectivas del profesorado en relación a las transiciones (Martínez, 2013; Martínez, Muñoz y Sánchez, 2019; Santiago, 2014). También pone de manifiesto semejanzas y diferencias entre los participantes españoles y portugueses consistentes con diferentes procesos formativos.

Abordar la enseñanza de temas históricos conflictivos, como las transiciones de la dictadura a la democracia, en los programas de formación del profesorado de historia y ciencias sociales debe contribuir, por una parte, a desvelar la influencia de los medios de comunicación y las políticas de memoria en la pervivencia de ciertas perspectivas tradicionales y mitificadas de las transiciones e identificar las perspectivas historiográficas más recientes sobre los procesos de transición; por otra parte, debe poner de manifiesto las diversas memorias y los debates existentes en la sociedad actual sobre el significado de las transiciones a la democracia, así como las emociones que acompañan a estos debates; por último, debe crear oportunidades para que el profesorado en formación analice y valore propuestas de enseñanza al mismo tiempo que revisa las propias emociones, resistencias y actitudes hacia la enseñanza de estas temáticas conflictivas de la historia reciente.

Referencias

- Abric, J.C. (Dir.) (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones de Coyoacán.
- Aceituno, D. (2011). Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares en 4º de la ESO. En, R. López, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 15-28). Universidad de Santiago de Compostela
- Alves, L. A., Ribeiro, C., Oliveira, R., y Moreira, L. (2012). Ideias de alunos sobre o “seu” passado doloroso a Guerra Colonial Portuguesa. *Em Tempo de Histórias*, 21, 7-31.
- Armas, J., Moreira, A.I., Maia, C. y Conde, J. (2019). La historia de Portugal en las aulas de Educación Básica ¿Formar patriotas o educar ciudadanos? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 67-80.
- Baby, S. (2015). Volver sobre la Inmaculada Transición. El mito de una transición pacífica en España. En M. C. Chaput y J. Pérez Serrano (Eds.). *La*

- transición española. Nuevos enfoques para un viejo debate* (pp. 75-92). Biblioteca Nueva.
- Baby, S., Compagnon, O., y González, E. (Dir.) (2009). *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX. Europa del Sur y América Latina*. Casa de Velázquez.
- Barca, I., y Schmidt, M. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46.
- Barton, K. C. (2019). Teaching Difficult Histories. The Need for a Dynamic Research Tradition. En M. H. Gross and L. Terra (Eds.) (2019). *Teaching and Learning the Difficult Pasts. Comparative Perspectives* (pp. 11-25). Routledge
- Castorina, J. A., y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX(9), 15-40.
- Chaput, M. C., y Pérez Serrano, J. (Eds.) (2015). *La transición española. Nuevos enfoques para un viejo debate*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Epstein, T., y Peck, C. L. (Eds.) (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach*. Routledge.
- Feria, P. (2018). Del Mediterráneo al Cono Sur: las transiciones a la democracia de Chile, Portugal y España en perspectiva comparada. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 22(2), 103-135.
- Férias, A., Armas, X. y Maia, C. (2019). Histórias difíceis e sensíveis no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Currículo, salas de aula e espaços públicos. Comunicação Oral apresentada no Conferência Internacional de Educação Histórica e Patrimonial do Politécnico do Porto. Porto (na imprensa).
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Goldberg, T., and Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. En S. A. Metzger and L. M. Harris (eds.) *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 503-526). John Wiley & Sons.
- Gómez, A. (2011). La llegada de la democracia al Mediterráneo: las transiciones de Portugal, Grecia y España. *Historia Actual Online*, 25, 7-18.
- Gross, M., y Terra, L. (2018). What Makes Difficult History Difficult? *Phi Delta Kappan*, 99(8), 51-56.
- Gross, M., y Terra, L. (Eds.) (2019). *Teaching and Learning Difficult Pasts: Comparative Perspectives*. Routledge.

- Izquierdo, J. (2018). Recuerdo sobre fondo gris. Democracia y memoria herida en España. *CONFLUENZE. Revista di Studi Iberoamericani*, X (2), 105-126. DOI: 10.6092/issn.2036-0967/8884.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 21(1), 133-154.
- Kelly, T. E. (1986). Discussing Controversial Issues: Four Perspectives on the Teacher's Role. *Theory and Research in Social Education*, XIV (2), 113-138.
- Lemus, E. (2012). La Transición Ibérica (Presentación). *HISPANIA. Revista Española de Historia*, LXXII (242), 635-638.
- Loff, M. (2004). ¿Revolución versus transición? Visiones de España desde el Portugal revolucionario y postrevolucionario. *Gerónimo de Uztariz*, 20, 17-44.
- Loff, M., Soutelo, L., y Piedade, F. (Coords.) (2014). *Ditaduras e Revolução. Democracia e políticas de memória*. Ediciones Almeida
- Martínez, R. (2011) Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición a la democracia en los manuales de Educación para la Ciudadanía. En R. López, L. Velasco, V. Santidrián y X. Armas (Eds.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 125-138). Universidad de Santiago de Compostela.
- Martínez, R. (2013). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4100/TESIS410-131213.pdf>
- Martínez, R., Muñoz, C., Sánchez, M. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación*, 383, 11-35. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399.
- Moliner, P., y Abric, J. C. (2015). Central core theory. En G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, y J. Valsiner (Eds.) *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83-95). Cambridge University Press.
- Molpeceres, A. (2011). Conflictos: la memoria de los alumnos. De la Guerra Civil a la transición. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, 21-28.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., y Valsiner, J. (Eds.) (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge University Press.

- 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://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>.
- Sánchez, I., y Aguilar, P (2009). Violencia política y movilización social en la transición española. En S. Baby, O. Compagnon, y E. González (Dir.). *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX. Europa del Sur y América Latina* (pp. 95-111). Casa de Velázquez.
- Sánchez, M., Martínez, R., Miguel D., y López, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, 215-255. doi: 10.14516/fdp.2019.010.001.008.
- Santiago, B. (2014). La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 121-132.
- Schmitter, Ph., y Lynn, K. (1994). La transitología ¿ciencia o arte de la democratización? En Ph. Schmitter, *La consolidación democrática en América Latina*. Hacer Editorial.
- Seixas, P. (2000). Schweigen! die Kinder! or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools? En P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York University Press.
- Soto, A. (2009). La transición a la democracia en el sur de Europa. La historia como instrumento para su comparación. *Estudios Internacionales*, 162, 7-30.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Varela, R. (Coord.) (2012), *Revolução ou Transição. História e Memória da Revolução dos Cravos*. Lisboa: Bertrand.
- Vásquez, G., Sánchez, M., y Vásquez, N. (2018). Los Hechos Históricos de la Transición Democrática Chilena en las Aulas de Educación Secundaria. *Revista História Hoje*, 7(13), 106-127.
- Ysàs, P. (2010). La Transición española. Luces y sombras. *Ayer*, 79(3), 31-57.
- Zembylas. M. (2018). Teacher Resistance towards Difficult Histories. The Centrality of Affect in Disrupting Teacher Learning. En T. Epstein & C. L. Peck (Eds.). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts* (pp. 189-200). Routledge

Género y formación del profesorado. Propuestas del profesorado en formación para introducir a las mujeres en el currículo de Ciencias Sociales ¹

Helena RAUSELL GUILLOT
Rafael VALLS MONTES

Datos de contacto:

Helena Rausell Guillot
Universitat de València
Helena.Rausell@uv.es

Rafael Valls Montes
Universitat de València
Rafael.Valls@uv.es

Recibido: 16/07/2020
Aceptado: 12/01/2021

RESUMEN

Este artículo investiga las formas que adopta la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas de los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia. La investigación forma parte de un estudio más amplio sobre las representaciones sociales y las prácticas del futuro profesorado de secundaria en formación. Se enmarca dentro de la metodología cualitativa y el estudio colectivo de casos. El instrumento de análisis son una serie de cuestionarios que fueron implementados en dos cursos sucesivos (2016-2017 y 2017-2018) para una muestra de 69 alumnos. Las respuestas han sido analizadas en función de variables como el ámbito cronológico y disciplinar consignado o su adecuación a las propuestas que proporciona la bibliografía especializada sobre las posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo. Los resultados muestran la relevancia de la formación previa en género, el peso de la formación disciplinar inicial, así como la falta de especificidad de muchos de los diseños, que, sin embargo, tienden a reproducir, simplificadas, las aportaciones del género y de la historia de las mujeres.

PALABRAS CLAVE: Género; Formación del Profesorado; Currículo; Ciencias Sociales

¹ 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.

Gender and teacher training. Proposals of trainee teachers to introduce women into the Social Sciences curriculum

ABSTRACT

This article investigates how the students of the Master's Degree in Secondary Education Teaching (University of Valencia, majoring in Geography and History) design the inclusion of the gender perspective in Social Sciences. The research is part of a larger study on the social representations and practices of trainee teachers. It is framed within the qualitative methodology and the collective cases study. Discourse and representations related to gender and curriculum will be analyzed and categorized by means of initial surveys. These surveys were implemented in successive academic years (2016-2017 and 2017-2018) for a sample of 69 students. The analysis is based on variables such as the chronological and disciplinary field. It also takes into account possibilities provided by literature in order to incorporate women into the curriculum. The results show the relevance of previous gender and initial disciplinary training, as well as the lack of specificity of many of the designs, which, however, tend to reproduce, in a simplified way, the contributions of gender and women's history and art history.

KEYWORDS: Gender; Teacher Training; Curriculum; Social Sciences

Introducción

Los cambios introducidos en las últimas décadas en los sistemas educativos occidentales han ido eliminando los aspectos discriminatorios que eran más explícitos o evidentes en relación a las mujeres. Pese a ello, se mantienen otros muchos como el sexismo, la invisibilidad de las mujeres o la distribución estereotipada de jóvenes estudiantes y de docentes en diferentes ramas de estudios dentro del sistema educativo (Anguita & Torrego, 2009). En su base, las innegables carencias que, en materia de género, evidencian las últimas reformas educativas:

1. La falta de concreción de las leyes educativas, que proclaman la igualdad, pero que, amparándose en su transversalidad, no la concretan, de tal modo que no hay materiales ni asignaturas específicas, tampoco créditos asignados, ni consignas para que se incluya en evaluación ni en las prácticas (Anguita & Torrego, 2009; Anguita, 2001; Donoso & Velázquez, 2013).
2. El convencimiento de que la igualdad real entre hombres y mujeres es ya un hecho.
3. Las gravísimas carencias formativas en materia de género del profesorado en formación (Rebollar, 2013; Ibeas & Garrido, 2018).

El feminismo académico “ha producido uno de los cambios más transformadores, creativos e importantes dentro de la práctica y la política académica, lo que no implica que, a nivel docente, exista una oferta acorde con la cantidad de información y conocimiento desarrollado” (Donoso & Velázquez, 2013: 74). El sistema universitario sigue privilegiando a los hombres y eso a pesar de que la población femenina con estudios universitarios es superior a la masculina desde 2006 y a pesar también del hecho de que, a fecha de marzo de 2019, el 66,5% de todo el profesorado de nuestro país es femenino, un porcentaje que aumenta al 71,9% en las enseñanzas no universitarias y se desploma hasta el 41,3% en la educación universitaria.²

Marco teórico

La formación del profesorado desde una perspectiva de género sigue siendo una asignatura pendiente, tanto en lo referente a la formación inicial como en la formación permanente. Diferentes estudios denuncian su escasa presencia en algunas de las guías docentes de los grados y postgrados de educación (Jaramillo, 1999; Rebollar, 2013; Rausell & Talavera, 2017). Las Ciencias Sociales – Historia, Geografía e Historia del Arte – han sido, por su parte, especialmente lentas a la hora de incorporar el género a su docencia (Crocco, 1997), sobre todo fuera del ámbito estrictamente universitario, al haber mantenido una aproximación sexista y patriarcal acerca de qué conocimiento es considerado importante (Minnich, 1990; Crocco, 2004).

En el campo de la Historia del Arte y de su didáctica, son fundamentales los trabajos de Nochlin (1971, 1989), Parker & Pollock (1981), Nead (1998), López F.-Cao (2001) o Hustvedt (2017), entre otros. Como en otras disciplinas, el primer avance se centró en la recuperación de las mujeres creadoras, aunque la revisión feminista “suponía cuestionar muchas de las categorías, como las de «genio artístico», «calidad» o «influencia», sobre las que asentaba la disciplina de la Historia del Arte en su conjunto” (Mayayo, 2003: 13). Igualmente, denunciaba la forma en la que las artes visuales están estructuradas en torno al espectador masculino, describiendo el mundo y las mujeres desde el punto de vista del varón (Mulvey, 1989; Berger 1972). Dentro de la Geografía, se ha analizado la forma en la que el discurso geográfico ha sido importante en la decodificación feminista de las visiones del mundo. También la forma sobre cómo las relaciones patriarcales generan experiencias género-específicas de tiempo y espacio (Del Valle, 1991; Bondi, 1993), imbricándose con diferentes movimientos políticos que denuncian las desigualdades de género a escala mundial y que se conectan, además, con las identidades LGBTQ+ (Wright, 2008 y 2009). Por su parte, la inclusión de la asignatura de Historia de las

² Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *Igualdad en cifras*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:957c29bb-ebd1-4e5b-9417-3d163cc32def/cifrasweb.pdf>

mujeres en los grados de algunas facultades de Historia y la creación de postgrados específicos vinculados a los Institutos Universitarios de Estudios e Investigación de las Mujeres y del Género (Bolufer, 2018) han sido muy importantes para la investigación y la educación universitarias en materia de género. Sin embargo, dichos estudios no están presentes en todas las universidades españolas ni tienen su equivalente en los grados de educación.

Una de las grandes cuestiones pendientes es la forma de incorporar a las mujeres al currículo de la Historia, la Historia del Arte o de la Geografía. En este sentido y en relación a la Historia, destacan los trabajos de Lerner (1979, 1993), McIntosh (1983) y Woyshner (2002), de los que se hacen eco, entre otros, Pages y Sant (2012). Estos estudios proporcionan el marco de análisis de la investigación que, como señalábamos supra, estudia la forma que adopta la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas del alumnado del Máster de Profesor/Profesora de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia (en adelante MAES).

Método

La investigación forma parte de un estudio más amplio sobre las representaciones sociales y prácticas del futuro profesorado de secundaria en formación, centrado en el caso concreto de los alumnos del Master de Formación de Profesor/Profesora de Enseñanza Secundaria de la Universidad de Valencia. Se enmarca dentro de la metodología cualitativa y en relación con el paradigma crítico y el feminismo. Se trata de un estudio colectivo de casos (Stake, 2007; Simons, 2011) que interroga acerca de las posibilidades de incluir a las mujeres en la enseñanza de la Historia, la Geografía y la Historia del Arte, las finalidades de las Ciencias Sociales y la ausencia/presencia del género en la formación inicial y didáctica del profesorado de secundaria o sobre los propios fines de la educación.

La metodología cualitativa y el diseño de los instrumentos de recogida de resultados

El paradigma cualitativo posibilita la aproximación a los problemas vinculados a la acción y la crítica social, pero también a aquellas cuestiones relacionadas con la didáctica de los invisibles, proporcionando una visión crítica y comprometida de la investigación (Taylor & Bodgan, 1984). El instrumento de análisis empleado es una serie de cuestionarios (pre-test, intermedio y final o de auto-evaluación) en dos cursos sucesivos (2016-2017 y 2017-2018) para una muestra de 69 estudiantes. Los cuestionarios respetan el anonimato de los y las participantes e incluyen diferentes variables de control. La encuesta se entiende como un instrumento de recogida de datos, pero también como un método de investigación que abarca la formulación del problema, el establecimiento de los objetivos, la selección de los sujetos y el diseño y análisis de datos (Alaminos & Castejón, 2006). Por lo que respecta a su dimensión temática (Álvarez-Gayou, 2003; Cohen & al., 2007), la

conceptualización del cuestionario inicial está relacionada con la formación en género del futuro profesorado de secundaria. Se articula en una triple dimensión: formación inicial, dimensión valorativa-actitudinal y diseño de las intervenciones e incluye hasta cinco indicadores diferentes, que se corresponden a los siguientes ítems: formación recibida en género; conocimientos previos; valoración personal; predisposición para incorporar el género a su futura docencia y, finalmente, posibilidades contempladas para la introducción de las mujeres en el currículum. Los objetivos que perseguíamos con el diseño e implementación de este cuestionario inicial eran los siguientes:

- Saber si los futuros docentes de enseñanza secundaria habían recibido o no formación específica sobre género.
- Ver cuáles eran las definiciones aportadas para el concepto de género. Identificar qué elementos incorporaban a sus definiciones (el género como construcción social y cultural, su carácter performativo, la conexión con la teoría *queer*...).
- Conocer su valoración de las aportaciones de la perspectiva de género a la Geografía, la Historia, la Historia del Arte y sus didácticas. Saber si colocaban dichas aportaciones en un nivel de relevancia similar a otras.
- Conocer su postura frente a la posibilidad de introducir el género en el ejercicio de la profesión docente. Analizar cómo expresan por escrito la necesidad de incorporar el género a la enseñanza de las ciencias sociales y en qué términos la justifican.
- Conocer sus propuestas para hacerlo y a qué períodos o a qué ámbitos temáticos de la Historia, la Historia del Arte o la Geografía remiten.

El contexto de la investigación y los datos de la muestra

El contexto de la investigación es un título de postgrado de 60 créditos con una orientación profesionalizadora que habilita para el ejercicio de las profesiones reguladas de profesor de Enseñanzas Obligatorias y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En su diseño se trataba de mejorar la capacitación inicial de los docentes que, hasta ese momento, respondía a una lógica básicamente disciplinar y bastante desligada de las funciones educativas (Hernández & Carrasco, 2012). La opción rechazaba el modelo concurrente, perpetuando la dualidad entre contenido disciplinar y formación psico-pedagógica (Manso & Martín, 2014; González-Sanmamed, 2015).

La muestra está constituida por 69 alumnos del MAES que cursaron la asignatura de «Complementos para la formación disciplinar» en 2016-2017 y 2017-2018 dentro del grupo de mañanas de la especialidad de Geografía e Historia. Se trata, en su mayoría, de alumnado que han finalizado el grado de Historia (59'98%), Historia del Arte (21'42%) y Geografía y Medio Ambiente (10%), con un porcentaje residual de estudiantado procedentes de otros grados (Humanidades, Sociología o Periodismo). Respecto a la variable género, son más hombres que mujeres (54'26% frente a 45'69%), con una edad media algo inferior a los 24 años. Aunque en el cuestionario

incluimos la opción “otros” a fin de no presentar solo dos versiones del género ligadas al binario masculino – femenino, ninguno de los participantes marcó dicha casilla al cumplimentar los datos iniciales. Los resultados muestran que más de la mitad de los encuestados (56’5%) han recibido formación específica en género, esto es, han cursado al menos una asignatura consagrada exclusivamente a ella. Este porcentaje se eleva hasta el 76’85% de la muestra si consideramos a aquellos que han abordado cuestiones de género de forma transversal. Aquellos que no han tenido ninguna formación de género son el 23’2%.

Preguntas de investigación y objetivos

La pregunta que analizamos forma parte del cuestionario inicial, que está integrado por cinco preguntas abiertas³. En este artículo presentaremos los resultados de las preguntas cuatro y cinco, que interrogan directamente a los alumnos sobre la intención de incorporar el género a su futura docencia, además de pedirles que diseñen, en unas pocas líneas, una propuesta de intervención en el aula justificando su elección⁴. Se sitúa con ello, en la intersección de dos de las tres dimensiones temáticas del cuestionario inicial indicadas *supra*: la dimensión valorativa-actitudinal y el diseño de las intervenciones. Pondera la predisposición de los participantes a incorporar el género en su docencia y analiza las posibilidades que contemplan para introducir a las mujeres en el currículo. Dichas preguntas están, a su vez, relacionadas con los objetivos y las finalidades de la investigación, en especial la voluntad de contrastar y reflexionar en torno al discurso que expresan sobre la inclusión de las mujeres al currículo de Ciencias Sociales – Historia, Geografía, Historia del Arte – los docentes en formación.

Las categorías de análisis

Las categorías de análisis que utilizamos surgen al adaptar para nuestra investigación las propuestas de incorporación de las mujeres al currículo que la historiografía especializada plantea para la Historia (Lerner, 1979 y 1993; McIntosh, 1983, Woyshner, 2002; Pages y Sant, 2012). Se trataría, de este modo, de las siguientes:

1. La Historia, la Geografía y la Historia del Arte sin mujeres, una concepción disciplinar pretendidamente universal y sin embargo concebida desde una perspectiva androcéntrica, occidental y heterosexual sin presencia de mujeres. Se correspondería con lo que Lerner (1979) denomina *male-*

³ El enunciado de las tres primeras preguntas es el siguiente: 1) ¿Conoces el concepto de género? ¿Podrías definirlo?; 2) ¿Has cursado alguna asignatura de género en tus estudios? ¿Cuál?; 3) ¿Consideras interesante la perspectiva de género para las Ciencias Sociales (historia, geografía, historia del arte)? ¿Por qué?;

⁴ Dichas preguntas están enunciadas en los siguientes términos: 4) ¿Incorporarías a tu trabajo como futuro profesor de secundaria la perspectiva de género?; 5) ¿Cómo lo harías? Diseña en unas pocas líneas una propuesta o, al menos, enúnciala y justifica tu elección.

defined history o McIntosh (1983) *womanless, all-wite history*.

2. La Historia, la Geografía y la Historia del Arte con las mujeres. En este enfoque se produce una adición a unas disciplinas aún androcéntricas, de modo que se subrayan las contribuciones de las mujeres a una sociedad aún definida en términos masculinos (Lerner, 1979), al tiempo que se les atribuye el rol de mujer masculinizada (Pagès & Sant, 2012).
3. La Historia, la Geografía y la Historia del Arte de las mujeres. Se correspondería con el *women on their own terms history* del que hablara Lerner (1993), además de incorporar ámbitos y temáticas consideradas “femeninas” o de poner el énfasis en hechos y cuestiones relevantes para el feminismo.
4. La Historia, la Geografía y la Historia del Arte desde la perspectiva de las mujeres (Lerner, 1993; Woyshner, 2002). Son propuestas que explican las sociedades presentes y pasadas en clave de género, analizando la presencia de las mujeres en todos los ámbitos a partir de sus formas de participación, de exclusión o de integración, su presencia en la esfera pública, su participación en el poder político... Igualmente, la evolución de las construcciones de femenino y masculino en el tiempo, junto con el cuestionamiento de los fundamentos conceptuales, cronológicos y epistemológicos de las disciplinas de referencia.

Resultados

La tasa de respuesta es de un 100%. Al mismo tiempo, el porcentaje de aquellos participantes que afirman querer introducir el género en su futura docencia es muy alto (un 98'5%). Pese a ello, creemos necesario formular algunas reservas ya que un buen número de los encuestados (33'3%) ha sido incapaz de materializar esta supuesta intención en una propuesta concreta. Así, el número de respuestas en blanco o con formulaciones generales o ambiguas es muy alto (23 de un total de 69 encuestas). Es este un tipo de réplica que es más frecuentes entre los alumnos sin formación en género, como muestran los datos recogidos en la tabla 1: casi siete de cada diez estudiantes sin formación es incapaz de responder a esta pregunta, mientras que el número desciende a uno de cada cuatro en el caso de aquellos que sí poseen una formación inicial en género (Tabla 1).

Tabla 1

Respuestas erróneas en relación a la formación en género recibida.

Fuente: elaboración propia

	Estudiantado sin formación		Estudiantado con formación	
	Respuestas erróneas	% dentro del subgrupo	Respuestas erróneas	% dentro del subgrupo
2016-17	5	55'5%	6	29'7%
2017-18	7	85%	5	18%
Total	12	68'7%	11	22'6%

En el estudio de los resultados hemos contemplado dos niveles de análisis:

- 1) La disciplina de referencia, la época histórica y el ámbito de aplicación de las propuestas diseñadas (político, social, cultural o económico).
- 2) La relación de las propuestas con las diferentes posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo que plantea la bibliografía especializada y que operan en la investigación como categorías.

Ámbito disciplinar y cronológico de las propuestas

Del total de respuestas analizadas, cuarenta y seis pueden adscribirse a una o a varias de las disciplinas que integran las Ciencias Sociales, con una marcada prevalencia de la Historia y la Historia del Arte (Tabla 2). El factor determinante en este caso parece ser la formación disciplinar previa, ya que tiende a haber una correlación entre los resultados porcentuales de las disciplinas a la que se adscriben las propuestas y los datos de la muestra referentes a la formación disciplinar previa (Tabla 3). Un segundo factor que, a nuestro juicio, privilegia las propuestas de Historia del Arte es el hecho de que el cuestionario ha sido implementado en una asignatura consagrada a la didáctica de la Historia del arte.

Tabla 2

Disciplina a la que pertenecen las propuestas para incorporar el género.

Fuente: elaboración propia

Disciplina a la que pertenecen las propuestas		
	Nº	%
Historia	24	52%
Historia del Arte	18	39%
Geografía	2	4,3%
Ciencias Sociales	2	4,3%
Total	46	100

Tabla 3

Comparativa entre el ámbito disciplinar al que se adscriben las propuestas realizadas y el grado de origen del alumnado de la muestra en tanto por cien.

Fuente: elaboración propia

	Historia	Historia del Arte	Geografía
Disciplina de la propuesta	52%	39%	5'54%
Grado de origen del alumnado	59'98%	21'42%	10%

Un porcentaje muy elevado de aquellas relativas a la Historia del Arte presentan a la mujer como creadora (44'4%). A ello, los participantes añaden (16'6%) la necesidad de incorporar al aula las obras de las mujeres artistas (Pollock, 1998; Mayayo, 2003; Hustvedt, 2017). Con un peso relativo similar se incorporan diseños acerca del tratamiento de la figura femenina en las representaciones artísticas (16'6%). Por último, no dejan de ser relevantes pese a su carácter excepcional las alusiones al papel de las mujeres como mecenas del arte o como "musas", los análisis del currículo y de los materiales curriculares o el estudio comparado de dos artistas, masculino y femenino, en un estilo artístico determinado (Tabla 4). En cualquier caso, tan sólo dos propuestas son lo suficientemente concretas como para proporcionar nombres de mujeres artistas (en concreto, los de Sofonisba Anguissola, Clara Peeters, Luisa Roldán y Artemisa Gentileschi).

Tabla 4

Contenidos de las propuestas para introducir el género en relación a la Historia del Arte en términos absolutos y relativos. Fuente: elaboración propia

	Nº	Porcentaje
Mujeres creadoras	8	44'4%
Obras de mujeres creadoras	3	16'6%
Representaciones femeninas	3	16'6%
Mujer como musa	1	5'5%
Mecenas	1	5'5%
Comparativa autoría femenina / masculina	1	5'5%
Ausencia del currículo	1	5'5%

El grado de concreción tiende a ser mayor en el caso de los diseños de Historia o en las escasísimas que pueden ser adscritas a la Geografía. En este último caso, lo que resulta preocupante es que la incorporación del género se produzca tan sólo en relación con la mortalidad femenina y con la mortalidad femenina en relación a la violencia de género, como si el género no implicara a la disciplina en su conjunto (Del Valle, 1991; Bondi, 1993; Wright, 2008 y 2009).

Por lo que respecta al marco cronológico, dos tercios de los diseños incluyen alguna referencia temporal, siendo mayoritarias las que afectan a toda la Historia del Arte o la Edad Contemporánea (25'7% en ambos casos), pero también a toda la Historia o a la época actual (16'1% respectivamente). De forma secundaria, hay diseños que pueden ser adscritos a la Edad Moderna (9'6%) o a la Edad Media (6'45%), al tiempo que no consta ninguna para Prehistoria o la Edad Antigua. Por ámbitos, la prevalencia corresponde a la historia política (39'3%), con una presencia también relevante de las propuestas relacionadas con la sociedad y la vida cotidiana (25%).

Las propuestas en relación a las posibilidades de incorporar a las mujeres al currículo de Ciencias Sociales que señala la bibliografía

Documentamos un total de veintitrés codificaciones que hemos adscrito a una de las cuatro categorías enunciadas en el apartado de metodología: 1) la Historia, la Geografía y la Historia del Arte sin mujeres; 2) con las mujeres; 3) de las mujeres; 4) desde la perspectiva de las mujeres (vid *supra*). La tabla 5 recoge la relación entre las categorías y las codificaciones, al tiempo que la tabla 6 y el gráfico 1 reflejan el peso cuantitativo de unas y de otras.

Tabla 5

Codificaciones de las propuestas para incorporar a las mujeres al currículo de ciencias sociales en relación a las categorías.

Fuente: elaboración propia

<i>La Historia, la Geografía, la Historia del Arte sin mujeres</i>	A1. Mujeres invisibilizadas, olvidadas, marginadas A2. Ausencia de las mujeres del currículo A3. Androcentrismo (relato, hombres importantes) A4. Equidad, igualdad, respeto, discriminación A5. Patriarcalismo
<i>La Historia, la Geografía, la Historia del Arte y las mujeres</i>	B1. Mujer como creadora B2. Consideración social diferencial de las mujeres B3. Mujeres importantes B4. El género como adición a un relato androcéntrico
<i>La Historia, la Geografía, la Historia del Arte de las mujeres</i>	C1. Los discursos sobre las mujeres. C2. Las representaciones femeninas C3. Las mujeres en la sociedad y la vida cotidiana C4. La participación femenina en las revoluciones C5. Hitos en la historia de las mujeres C6. El género como elemento transversal
<i>Las Ciencias Sociales desde la perspectiva de las mujeres</i>	D1. El género en relación a la historiografía D2. Género como perspectiva o enfoque D3. Identidades D4. Identidades no binarias- <i>Queer</i> , LGTBI+, cis... D5. Masculinidades D6. Las mujeres como parte del discurso habitual de las Ciencias Sociales D7. Textos y obras artísticas de autoría femenina D8. Didáctica crítica

Tabla 6

Peso relativo de las diferentes categorías en las propuestas para incorporar a las mujeres al currículo de Ciencias Sociales.

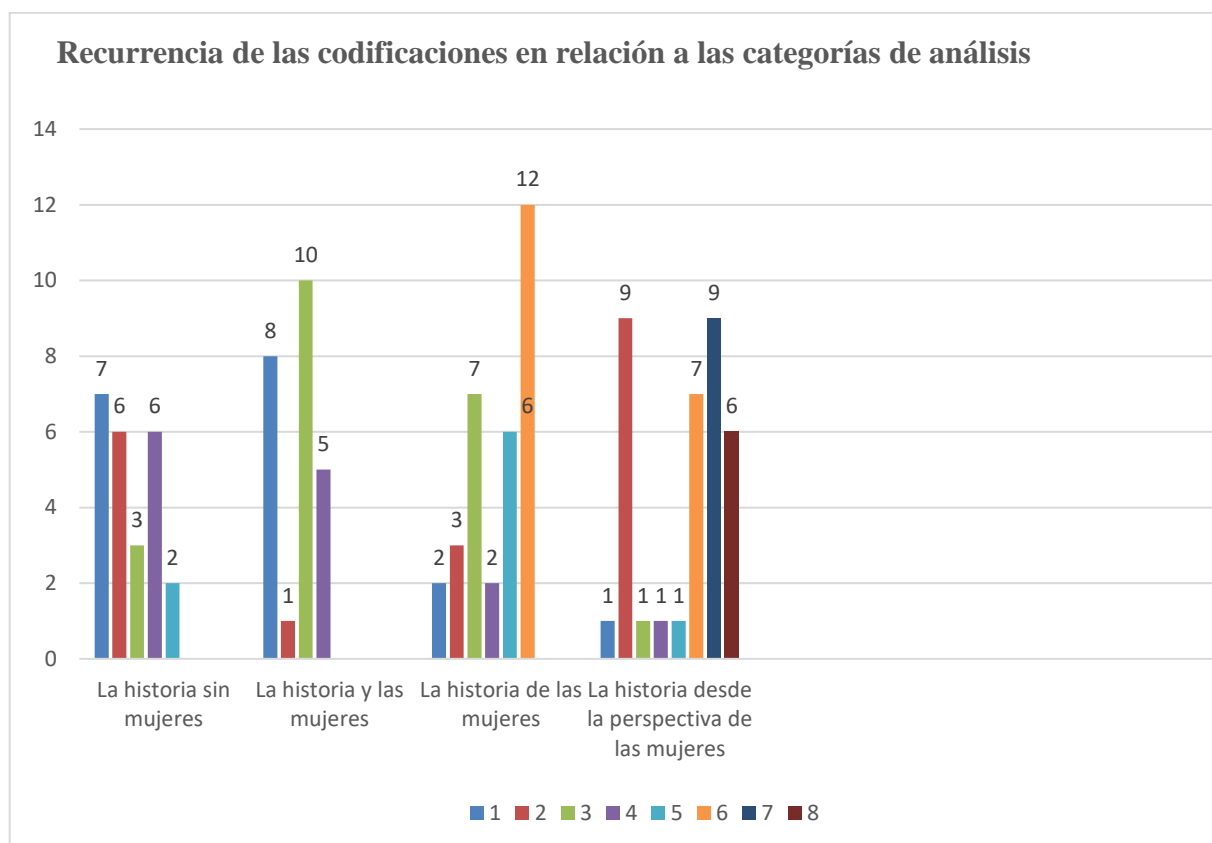
Fuente: Elaboración propia

	Sin mujeres	Con mujeres	De las mujeres	Desde la perspectiva de las mujeres
Nº de codificaciones	24	24	32	35
%	20'8%	20'8%	27'8%	30'4%

Gráfico 1

Recurrencia de las distintas codificaciones en relación a las categorías de análisis.

Fuente: elaboración propia



Como puede observarse, entre las codificaciones más utilizadas destacan aquella que reivindica la transversalidad del género (codificación C6, recurrencia de 12),

pero también la que alude a la presencia de mujeres importantes (codificación B3, recurrencia de 10), el género como perspectiva, punto de vista o enfoque (D2, recurrencia de 9) o la necesidad de incorporar textos literarios y obras de autoría femenina (codificación D7, recurrencia de 9). Igualmente, la importancia de reivindicar la autoría femenina dentro de la Historia del Arte (B1, recurrencia de 8), la necesidad de que las mujeres sean parte del discurso habitual de las Ciencias Sociales (codificación D6, recurrencia de 7) o su presencia en las sociedades del pasado o en la vida cotidiana (C3, recurrencia de 7). Por último, las denuncias de su invisibilidad (A1, recurrencia de 7) o el androcentrismo, el peso del patriarcalismo o aquellas cuestiones relacionadas con una didáctica crítica (codificaciones A3, A5 y D8, todas ellas con una recurrencia de 6).

Por lo que respecta a las categorías, las propuestas de los participantes tienden a situarse más en relación a las categorías C y D, ya que la suma de ambas vendría a agrupar el 58'6 % de las respuestas. Las otras dos posibilidades de incorporación de las mujeres al currículo, categorías A y B, aparecen también con una presencia similar (algo por debajo del 21%), lo que vendría a darnos casi una relación de 40 a 60 entre el primer y el segundo par de categorías.

Las Ciencias Sociales sin las mujeres. La incorporación de las mujeres como una adición al currículo.

Empezamos con una denuncia: una de cada cinco aportaciones subraya la ausencia de las mujeres del relato de la Historia, la Geografía o la Historia del Arte (categoría A). Contabilizamos aquí las respuestas que subrayan la ausencia o el lugar secundario de las mujeres en el currículo o en los materiales curriculares (codificación A2, recurrencia de 6), su invisibilidad (A1, recurrencia de 7), su androcentrismo (A3, recurrencia de 3) o la prevalencia en ellos de los enfoques patriarcales (A4, recurrencia de 2), además de relacionarlo con la búsqueda de la igualdad o la equidad (A5, recurrencia de 6). Con una presencia relativa similar contabilizamos las propuestas que consideran la incorporación de las mujeres al currículo como *adición* a unas Ciencias Sociales que siguen definiendo sus contenidos disciplinares en términos masculinos. En este apartado (categoría B), el mayor peso relativo corresponde a las que podríamos denominar “grandes mujeres”, que están presentes en una de cada seis respuestas del cuestionario (15'6% del total de codificaciones). Se trata, en concreto, de las mujeres artistas (codificación B1, recurrencia de 8) o de las “mujeres importantes para la historia” (codificación B3, recurrencia de 10). Son postulados que subrayan que las mujeres sí han tenido relevancia dentro de las Ciencias Sociales, “documentándolas en los mismos espacios que los hombres, especialmente en la cumbre del poder —reinas— o de la cultura —escritoras, artistas—” (Bolufer, 2018, p. 50) o de la creación artística (Nochlin 1971, 1989; Parker y Pollock, 1981; Mayayo, 2003). Desde el punto de vista material, los diseños adoptan la forma de adición al

currículo (codificación B4, recurrencia de 5), planteándose a partir de posibilidades diferentes: una unidad didáctica, un capítulo, un anexo, un taller, una actividad, el estudio de una biografía... Aparece, por otro lado, una única alusión a la valoración social diferencial de hombres y mujeres (codificación B2).

La Historia, la Geografía, la Historia del Arte “de” las mujeres

Esta tercera categoría (categoría C) incluye las contribuciones de las mujeres en una Historia, Geografía o Historia del Arte todavía androcéntricas, pero que consideran la incorporación de algunos hechos claves relacionados con las mujeres (Woyshiner, 2002). Son planteamientos que destacan, por ejemplo, los grandes hitos de la historia de las mujeres, con especial atención a la lucha de las mismas por conseguir el acceso al poder, en especial en relación con el ejercicio del derecho al voto. En las propuestas de los participantes, aparece en las alusiones al movimiento sufragista, citado hasta en tres ocasiones, pero también a partir de hechos históricos concretos relacionados con la participación de las mujeres estadounidenses en la Segunda Guerra Mundial, el peso de la represión franquista sobre ellas o su presencia en el maquis (codificación C5, recurrencia de 6). También en diseños que aluden al protagonismo de determinados colectivos como las maestras de la segunda república o a la participación femenina en motines, revueltas y revoluciones, siendo citadas de manera específica la revolución francesa, la revolución industrial, la revolución rusa y la revolución liberal en España (C4, recurrencia de 2).

En este nivel de análisis goza de un peso específico considerable el papel de las mujeres en la sociedad y, residualmente, la cotidianidad, lo que ubica a las mujeres en “esferas propias”, revalorizando espacios específicos como la familia o la vida cotidiana (codificación D3, frecuencia de 7). Se añaden otros enfoques, ya tradicionales también dentro del género, como son el análisis de los discursos contruidos sobre las mujeres a lo largo de la historia (D1, recurrencia de dos) o el tratamiento de la imagen femenina en la historia del arte (D2, recurrencia de 3), a partir de representaciones que “las han pensado, definido, adulado y censurado, regulando sus comportamientos y tratando de fijar su naturaleza” (Bolufer, 2018: 64-65). Sin embargo, la codificación que posee mayor importancia es aquella que niega que la incorporación del género a las ciencias sociales deba hacerse en forma de una adición (C3, recurrencia de 12), que se expresa en términos como los que transcribimos a continuación:

- “En cada unidad didáctica dedicaría un día a ver el temario desde una perspectiva de género, para que puedan comparar y tener una visión más amplia”.
- “Lo haría de forma transversal, mostrando los hitos en la historia de las mujeres, a las sufragistas o a personajes relevantes”.
- “En cada tema, incluiría un apartado dedicado a las mujeres, por ejemplo, la mujer durante la revolución liberal española”.
- “Intentaría incorporarlo a cada uno de los temas”.

Las Ciencias sociales desde la perspectiva de las mujeres

Contemplamos en este apartado aquellas propuestas que van en la línea de realizar una *reescritura de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género*. Incluyen elementos como el trabajo directo sobre fuentes o el estudio de creaciones artísticas femeninas. También la valoración de las mujeres en relación a otros colectivos marginalizados, su vinculación con las identidades, la incorporación del género a partir de problemas socialmente relevantes, el uso de un lenguaje inclusivo, las alusiones al colectivo LGTB+, el empoderamiento femenino o la contraposición, frente a los valores masculinos, de otros, estos femeninos.

La alusión a las identidades, la masculinidad o la concepción del género como construcción cultural e histórica se documentan en tan sólo una ocasión (codificaciones D1, D3, D4 y D5). Poseen, en cambio, un peso mayor las respuestas relacionadas con una didáctica crítica (codificación D5, frecuencia de 6), que plantean el análisis del currículo o los materiales curriculares desde la perspectiva de género, la conexión con el entorno inmediato, la educación en valores, el lenguaje inclusivo o el tratamiento a partir de problemas socialmente relevantes, en concreto la violencia de género. Además, la demanda explícita de crear una asignatura específica de género en el Máster de Profesor/Profesora de Enseñanza Secundaria. A ellas se añaden las voces que abogan por “enfocar el estudio de la historia desde la visión de las mujeres”, “incluir el punto de vista femenino” o tratar un mismo hecho histórico o artístico a partir de la comparación de varias fuentes, escritas o artísticas, de autoría femenina y masculina (codificación D7, recurrencia de 9). En una línea similar, algunos participantes abogan por incorporar a las mujeres como parte del discurso habitual de las Ciencias Sociales (codificación D6, recurrencia de 7). Lo hacen en términos como los siguientes: “sin añadirlas como anexo al final de los temas”, “no como anexos al margen”, “introduciendo de manera equitativa a la mujer en el discurso”, “no como apartado separado, sino incluyéndolo en el temario”, “de forma integrada en el resto de las explicaciones” ... En su apoyo recurren al soporte material que proporcionan las fuentes de la historia de las mujeres o las obras de arte de autoría femenina, mencionando de forma específica diarios, películas, obras de arte o fuentes literarias (codificación D2, recurrencia de 9).

Conclusión

Parece innegable que la formación en género de los futuros profesores de secundaria resulta determinante a la hora de poder plantear una propuesta para introducir el género en las clases de Historia, Geografía e Historia del Arte: el 77´4% de aquellos que han recibido formación son capaces de diseñar una intervención, mientras que este porcentaje se reduce hasta el 31´3% cuando no la han recibido. Por otra parte, confirmamos cómo la formación disciplinar previa condiciona también el diseño de sus propuestas, ya que la mayoría de ellos opta por circunscribir este a su marco disciplinar de referencia, sea Historia, Geografía o Historia del Arte. Por

último, constatamos la inespecificidad de los diseños que hacen constar, ya que sólo 15 de las 46 formulaciones atribuibles a una determinada disciplina poseen un grado de concreción suficiente que las haga referirse a un caso o ejemplo concreto (21'7% del total). Cuando intentan responder, los participantes apuestan de forma genérica por la transversalidad del género o por la necesidad de incorporar a las mujeres dentro del discurso habitual de las Ciencias Sociales, aunque sin descartar totalmente la mera adición al currículo. Para ello, señalan como recursos, de manera inconcreta, textos literarios y obras artísticas de autoría femenina, mientras que, en relación con el sujeto y la agencia dentro de la Historia, la Historia del Arte y la Geografía, siguen destacando a los personajes relevantes, esta vez femeninos.

Todo ello nos hace pensar que aún queda mucho por hacer en materia de género y formación del profesorado. Como señalábamos en la introducción, el nuestro sigue siendo un sistema educativo sexista que perpetúa el androcentrismo a través de distintos mecanismos. Uno de ellos es la exclusión de las aportaciones de las mujeres y del tratamiento del género en los currículos. Otro, la ficción de que la igualdad entre hombres y mujeres es ya algo conseguido. Se añade, por último y de forma no banal, la ausencia de formación específica en género de muchos de los futuros docentes de educación primaria o secundaria, lo que los convierte en perfectos perpetuadores de un sistema de dominación y discriminación en el que ellos mismos se hallan inmersos.

Referencias

- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Anguita, R. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *REIFOP*, 14 (1), 43-51.
- Anguita, R. & Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y soluciones, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 64, 17-26.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. Londres, Penguin [trad. esp.: *Modos de ver*, Gustavo Gili, 2001].
- Bolufer, M. (2018). *Mujeres y hombres en la historia. Una propuesta historiográfica y docente*. Comares.
- Bondi, L. (1993). Gender and geography: crossing boundaries. *Progress in Human Geography*, 17 (2), 241-246.
<https://doi.org/10.1177/030913259301700208>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods Approaches*. Sage.

- Crocco, M. S. (1997). Making time for women's history. When your survey course is already filled to overflowing. *Social Education*, 61 (1), 32-37.
- Crocco, M. S. (2006). Gender and social education: What's the problem? En Ross, E.W. (Ed.), *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (pp. 171-193). State University of New York Press.
- Del Valle, T. (1991). El espacio y el tiempo en las relaciones de género. *KOBIE. Serie Antropología Cultural*, V, 223-236.
- Donoso, T. & Velázquez, A. (2013) ¿Por qué una propuesta de formación en perspectiva de género en el ámbito universitario? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 71-88.
- Fernández, A. (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Ibeas, N. & Garrido, B. (2018). *La perspectiva de género en la educación aragonesa*. Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC.
- González-Sanmamed, M. (2015). El practicum en la formación del profesorado de secundaria. *Revista española de pedagogía*, 261, 301-319.
- Hernández, M^a J. & Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching* (30), 2, 127-152.
- Jaramillo, C. (1999). *Formación del profesorado: igualdad de oportunidades entre chicas y chicos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la mujer, 1999.
- Jackson, P. W. (1999). *La vida en las aulas*. Morata.
- Hustvedt, S. (2017). *La mujer que mira a los hombres que miran a las mujeres. Ensayos sobre feminismo arte y ciencia*. Seix Barral.
- Kimmel, M. S. (1997). Masculinity as Homophobia: Fear, Shame and Silence in the Construction of Gender Identity. En M. M. Gergen & S. N. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender* (pp. 223-242). Taylor & Francis/Routledge.
- Lerner, G. (1979). *The majority finds its past: placing women in history*. Oxford University Press.
- Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness*. Oxford University Press.
- López-F. Cao, M. (2001). Modelos, conductas y estereotipos femeninos en la creación icónica. En Fernández, A., *Las mujeres en la enseñanza de las CCSS* (pp. 169-205). Síntesis.
- McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision. *Working Paper*, 124.
- Manso, J. & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258
- Mayayo, P. (2003). *Historias de mujeres, historias del arte*. Cátedra.
- McIntosh, P. (1983). Interactive phases of curricular re-vision, *Working Paper*, 124.
- Minnich, E. K. (1990). *Transforming Knowledge*. Temple University Press.

- Moreno, E. (2000). La transmisión de modelos sexistas en la escuela. En Santos-Guerra. *El harén pedagógico. Curriculum y construcción del género en la escuela* (pp. 11-23). Graó.
- Mulvey, L. (1989). Fears, Fantasies and the Male Unconscious or 'You Don't Know What is Happening, Do You, Mr Jones?' En L. Mulvey, *Visual and other pleasures. Collected writing* (pp. 6-13). Macmillan.
- Nochlin, L. (1971). Why Have There Been No Great Women Artists? *Art News* 69, 22-39.
- Nochlin, L. (1989). *Women, Art, and Power and other Essays*. Taylor & Francis.
- Nead, L. (1998). *El desnudo femenino. Arte, obscenidad y sexualidad*. Tecnos.
- Pagés, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia: ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cadernos de Pesquisa do Cdhis*, 25 (1), 91-117. <http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/20957>
- Parker y Pollock (1981). *Old Mistresses*. Routledge & Kegan Paul PLC.
- Pollock, G. (1988). Vision and Difference. Femininity, Feminism and Histories of Art. Routledge Classics.
- Rausell, H. & Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado". *Feminismos*, 29, 329-345. DOI 10.14198/fem.2017.29.13
- Rebollar Sánchez, E. (2013). *El género en los planes de estudio de los grados de educación de las universidades públicas españolas*. Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis doctoral).
- Ross, E. W. (ed.) (1994). Reflective practice in social studies education. *National Council for the Social Studies*, 88, 5-10.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Woyshner, C. (2002). Political history as women's history: toward a more inclusive curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30 (3), 354-380. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473201>
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Wright, M. W. (2008). Gender and geography: knowledge and activism across the intimate global. *Progress in Human Geography*, 33 (3), 379-386. <https://doi.org/10.1177/0309132508090981>
- Wright, M. W. (2009). Gender and geography: bridging the gap – feminist, queer and the geographical imaginary. *Progress in Human Geography*, 34 (1), 56-66. <https://doi.org/10.1177/0309132509105008>

El Prácticum como plataforma para el desarrollo del pensamiento filosófico en las aulas

María MIGUÉLEZ VILA
Manuela RAPOSO-RIVAS

Datos de contacto:

María Miguélez Vila
Universidade de Vigo
mamiguel@uvigo.es

Manuela Raposo Rivas
Universidade de Vigo
mraposo@uvigo.es

Recibido: 25/09/2020

Aceptado: 05/03/2021

RESUMEN

¿Podemos desde el Prácticum trasladar a las aulas procesos innovadores que se establezcan y se transmitan? Se intuye en las prácticas pre-profesionales de las distintas titulaciones una oportunidad para este contagio. Nuestra propuesta para establecer un protocolo de actuación viable es la filosofía adaptada, práctica y dialogada. Su objetivo es formar al alumnado de Prácticum y coordinar su trabajo para que proyecten y creen procesos didácticos que trabajen el razonamiento crítico, reflexivo y dialógico. Posteriormente, dichos procesos serán probados y evaluados en las aulas.

En este trabajo ponemos las bases teóricas y el diseño de una experiencia para conseguir desde el Prácticum una plataforma estable de incorporación de estas prácticas a la escuela y establecer un protocolo de implantación de innovaciones en la escuela, que combine centros y tutores interesados, alumnos formados en prácticas de filosofía para niños y proyectos tutorizados desde la universidad con vocación de continuidad en la escuela.

Con el proyecto *Filohilo* se crea, mediante el diálogo y la práctica filosófica, un tejido vital (textus) en el que encontrarnos. Se concluye con la creación de un grupo de trabajo comprometido, flexible y creativo capaz de desarrollar con eficiencia proyectos educativos inclusivos e innovadores que produzcan sinergias positivas en todo el campus y en relación con el sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil; Educación Primaria; filosofía; Prácticum; P4C; investigación acción colaborativa

The practicum as a platform for the development of philosophical thought in the classrooms

ABSTRACT

From practicum how can we transfer innovative processes to the classroom that are stabilized and transmitted? An opportunity for this contagion is intuitively learned in the pre-professional practices in the distinctive degrees. Our proposal to establish a viable action protocol was adapted for practical, and dialogue philosophy. The objective is to train practicum students and coordinate their work so that they can project and create didactic processes that work on reflective and dialogical critical reasoning. These processes will be tested and evaluated in the classrooms.

We seek to create a committed, flexible, and creative work group capable of efficiently developing inclusive and innovative educational projects that produce positive synergies throughout the campus and in relation to the educational system.

In this work we lay the foundations from the Practicum to achieve a stable platform that incorporates these practices into the school and establishes a stable protocol for the implementation of innovations. With these combination centers and interested tutors, students that are trained in philosophy practices for children and projects tutored from the university with a vocation of continuity in the school.

With the Filohilo project creates through dialogue and philosophical practice a vital fabric (textus) in which to find ourselves. It concludes with the creation of a committed, flexible and creative work group capable of efficiently developing inclusive and innovative educational projects that produce positive synergies throughout the campus and in relation with the educational system.

KEYWORDS: Preschool Education; Primary Education; Philosophy; Practicum; P4C; Collaborative Action Research.

¿Incorporar la filosofía en la educación de la infancia?

El informe de la UNESCO "Filosofía: una escuela de libertad" reconoce la importancia y sitio de la filosofía en las ciencias humanas y en educación "Porque más allá de un saber, se trata de un «saber ser»" (Unesco, 2011, XI) Este informe, además de ser un planteamiento estratégico, es un balance de las formas y experiencias de enseñanza de la filosofía en el mundo y abre nuevos caminos para mejorar y evaluar los programas existentes. El estudio reafirma el papel de la filosofía como "baluarte" contra el doble peligro que representa el oscurantismo y el extremismo e identifica a la Escuela como la plataforma privilegiada para implantar dichas prácticas. En este informe se hace referencia a la Declaración de París, la cual se reafirma en que los problemas de la filosofía son los problemas de la vida

humana, las cuestiones con las que históricamente hemos transitado y que, por lo tanto, es una ayuda para la mejor comprensión y la orientación de nuestra vida. Insisten en que es la enseñanza de la filosofía un quehacer que amplía nuestra mente, fomenta la tolerancia, apoya un criterio propio y provee de armas contra la propaganda. Se señala así a la filosofía como un eje fundamental en la formación de una ciudadanía democrática. Por ello, animan a promover el estudio individual y la formación a cargo de docentes especialistas y a “no estar supeditada a consideración económica, técnica, religiosa, política o ideológica alguna” (Droit, 1995). Es, por tanto, la escuela pública, democrática e inclusiva la que podría acoger estas prácticas de forma más eficaz y coherente.

No obstante, hablar de filosofía para niños resulta a veces sorprendente, cuando no causa una cierta desaprobación que se deriva de las investigaciones piagetianas y de las taxonomías de objetivos que sitúan la abstracción y la formación de conceptos lejos de las posibilidades de los niños y niñas.

Algunos investigadores en psicología del desarrollo (Bandura por ejemplo) han puesto en tela de juicio los resultados de las investigaciones de Piaget: las posibilidades cognitivas del niño serían mucho más precoces de lo que se creía, sobre todo cuando los ejercicios no se llevan a cabo en laboratorios donde se somete el niño a tests de inteligencia con el investigador y se permite a los alumnos confrontarse con sus iguales en la situación real del aula. (Unesco, 2011: 7)

Pero, la escuela está fundamentada en la idea de que el docente debe tener la palabra, ser el narrador principal en el aula, mientras que el alumno, el infante (*infans*, sin lenguaje) se encuentra en ausencia de pensamiento, conciencia, racionalidad. Walter (citado en Kohan, 2015) analiza cuatro aspectos del concepto Infancia desde la filosofía Platónica: como posibilidad, como inferioridad, como el otro despreciado y como material de la política. Concebir *la infancia como posibilidad*, como seres para el futuro que no son nada en el presente, implica educar para algo que no es, para un futuro en el que no hacemos otra cosa que proyectar nuestros objetivos. *Como inferioridad* supone comprenderlos como incapaces, irracionales, inquietos, limitados y además como “el otro despreciado”, aquel que no puede participar de su gobierno y que, por tanto, es *material de la política*, en tanto que representan el futuro, la sociedad debe planear su educación de modo que se ajuste al ideal del ciudadano (Gomes, 2011).

Ha habido, por tanto, una importante evolución en la comprensión de las capacidades cognitivas de la infancia y su desarrollo que también ha tenido su reflejo en las investigaciones sobre el desarrollo moral. El paradigma tradicional de Lawrence Kohlberg y las investigaciones de Hoffman (1983), para el que la principal preocupación en el estudio del desarrollo moral se centra en el modo en el que el control por parte de otros se ve reemplazado por el autocontrol, está siendo cuestionado como marco de referencia para la investigación del desarrollo moral (Narváez, 2006). En todo caso, se sigue entendiendo al alumno, mucho más al de Educación Infantil o Primaria, como aquel ser necesitado de otro que le enseñe lo que no sabe, objetivo de un monólogo unidireccional que transmite los discursos formativos escolares. Las experiencias filosóficas en el aula permiten el giro

dialogico, la ruptura jerárquica y la democratización del conocimiento mediante la búsqueda compartida de las respuestas, y, lo que para nosotros siempre fue más importante, la emisión consciente, creativa y razonada de la pregunta.

Diferentes estudios permiten afirmar que estas prácticas mejoran las habilidades sociales, su concentración, su capacidad crítica, autoestima y participación en el aula (Trickey & Topping, 2004); el autoconcepto y la confianza (Williams, 1993); habilidades interpersonales (Hedayati & Ghaedi, 2009); el comportamiento socioemocional (Colom, et al., 2014) y la motivación para aprender especialmente para personas desfavorecidas (Siddiqui, Gorard, & See, 2017).

Por ejemplo, en 2013, se realizó un ensayo en 48 escuelas de toda la geografía inglesa, cuyo objetivo era saber si un año de instrucción P4C (*PhilosophyforChildren*) conduciría a un mayor logro académico en términos de matemáticas, lectura, escritura y en Habilidades Cognitivas (Gorard, Siddiqui, & See, 2018). La evaluación del proyecto constata que el programa tuvo un impacto positivo en el progreso de los alumnos en lectura y matemáticas, no tanto en el test de habilidades cognitivas en general. Es muy importante resaltar que el progreso fue mayor en todas las materias para los estudiantes considerados vulnerables o de muy bajos ingresos, procedentes de familias en riesgo o en exclusión social.

Más recientemente, los mismos autores han medido, en un estudio experimental, los resultados no cognitivos de los alumnos (como el desarrollo de confianza, pensamiento crítico y mentalidad cívica), después de trabajar en Filosofía para niños con 2.722 alumnos de 42 escuelas primarias durante 18 meses. La medición de los resultados se hizo con un instrumento diseñado para evaluar las "habilidades sociales y de comunicación", "trabajo en equipo y resiliencia" y "empatía". Los resultados muestran que los alumnos que recibieron la intervención P4C estaban por delante del grupo control en esas destrezas. Además, esta diferencia fue mayor entre los que viven en pobreza relativa. En cuanto a la percepción de los docentes, declaran que observaron diferencias en la confianza de los alumnos en las preguntas y el razonamiento. El alumnado por su parte informó de que disfrutaron con estas sesiones. Aunque, no fueron unas diferencias demasiado grandes, tal y como se señala en el estudio "existe la promesa de que una intervención dirigida a la escuela, como P4C, puede mejorar los resultados no cognitivos de los alumnos" (Siddiqui et al., 2019, p. 1).

En resumen, los estudios citados concluyen que hay una mejora sustancial en las habilidades cognitivas del alumnado, de sus habilidades no cognitivas, motivación, autoconcepto, confianza, participación y que estos resultados son más elevados en el alumnado más vulnerable. Este último aspecto refuerza la opinión de que este tipo de prácticas son indispensables en el camino hacia una auténtica escuela inclusiva, una escuela que aproxime al máximo las posibilidades de éxito para todo el alumnado. Los resultados de estas investigaciones refuerzan la convicción de que otra escuela es posible, y con ella debemos promover otra filosofía posible.

Ahora bien, este movimiento no está exento de críticas a la filosofía práctica en

las escuelas que, mayoritariamente, surgen del desconocimiento. No se comprende la necesidad de transmitir contenidos filosóficos canónicos a los niños, bien porque los consideran obsoletos o bien porque se entiende que el alumnado no sería capaz de asimilarlos. Los argumentos de Kitchener (1990) van en ese sentido, critica que es una disciplina en la que no se enseña filosofía “real”. Además, los niños no pueden hacer el exigente trabajo requerido a un filósofo adulto porque “los niños carecen del aparato cognitivo para hacerlo” (Lipman, 1990). Kitchener (1990) reconoce que los infantes tienen lógica, epistemología y cognición, pero carecen de metalógica, metaepistémica y metacognición. Según su opinión, pueden hacer inferencias, o mostrar evidencias, pero carecen de teoría. El propio Lipman contestó a estas argumentaciones ya que, de existir esas metacapacidades, Kitchener no presenta ninguna evidencia de que sean necesarias para practicar la filosofía o que no pueda haber filosofía en su ausencia. Pone un ejemplo muy claro:

Quando los niños juegan al béisbol, lo juegan tan hábilmente como pueden y respetan reglas del juego. Esto es suficiente para convertirlos en jugadores de béisbol: no tienen que jugar el juego de manera experta. Me parece que sería desproporcionado negar que están jugando béisbol simplemente porque no son Babe Ruths. No pretendo que los niños sean “filósofos naturales”: esa fue la afirmación de Kohlberg. Simplemente digo que muchos adultos son capaces de hacer filosofía, y también lo son muchos niños, que algunos adultos son capaces de hacerlo bien y de que algunos niños también. (Lipman, 1990)

En cualquier caso, los resultados señalados respaldan su eficacia y nos permiten afirmar que bajo una amplia mirada sí podemos y debemos hablar de filosofía para niños/as. Es efectiva, posible y necesaria porque el ser humano se interroga a cualquier edad, lo que difiere es la forma de expresión, el lenguaje filosófico, la actitud hacia la vida y el mundo, hacia el propio ser de uno (Pohoata & Petrescu, 2013).

¿Incorporar la filosofía a través del Prácticum?

Entendemos el Prácticum como una oportunidad de aprendizaje reflexivo para el alumnado pero también como un “laboratorio de aplicación” (Martínez & Raposo, 2011), una plataforma no sólo de aprendizaje sino también de enseñanza. Según González-Sanmamed, Fuentes & Raposo, (2006) las prácticas de los estudiantes universitarios, futuros profesionales, pueden representar una ocasión para que “mejoren su percepción y sus marcos interpretativos de las situaciones de enseñanza y se aventuren en nuevas propuestas. El reto reside en cómo pueden “ayudarse” para revisar, desafiar y cambiar sus formas de actuar y pensar sobre la enseñanza” (p. 290). Ese es el reto que hacemos nuestro, planificar la colaboración entre universidad y escuela a través de los estudiantes de prácticas creando una comunidad de enseñanza aprendizaje de la filosofía que mejore todos los espacios de dicha comunidad. En palabras de Zabálza (2011): “el Prácticum es una buena oportunidad para ir introduciendo fórmulas de trabajo en red que, posteriormente, podrían transferirse a otras materias del currículo” (p. 38).

En el modelo formativo de diferentes titulaciones universitarias, particularmente las relacionadas con el ámbito educativo, existe un gran protagonismo de las prácticas pre-profesionales. La universidad ya no es el agente exclusivo en la formación integral del alumnado (Morales, 2013), tiene que abrirse, crear nuevos vínculos y convenios, ampliar sus actividades a otros entornos..., para formar ciudadanos activos y comprometidos. Como dice Zabalza (2017), las prácticas pre-profesionales son actividades formativas que parten de un contexto particular, la Universidad, una entidad que cada vez valora más las prácticas como un elemento curricular central.

Por tanto, la investigación sobre las prácticas y su optimización ha derivado en multitud de investigaciones que ofrecen perspectivas novedosas y estructuradas para conseguir un buen periodo de prácticas y para proporcionar instrumentos que midan y articulen dicho periodo. ¿En qué consiste ese buen periodo de prácticas? En un primer acercamiento, la multiplicidad de espacios que se conjugan es equivalente a las oportunidades de aprendizaje que se nos brindan. Además de componente curricular, este momento de aprendizaje es una oportunidad para el desarrollo personal (Zabalza, 2017), para enriquecer y diversificar las experiencias formativas, para consolidar una formación que desborda lo académico y establece una relación diferente entre la teoría y la práctica (Zabalza, 2013). Permite también, examinar el ámbito escolar, para establecer espacios de colaboración, crear comunidades de aprendizaje que vinculen la universidad con la escuela y con la realidad social a la que pertenece.

Al mismo tiempo, uno de los criterios que definen un Prácticum de calidad, según Zabalza (2011), es vincularlo a procesos de innovación en los centros de trabajo, (en este caso, las escuelas) en los que los estudiantes en prácticas son considerados como un recurso más y un apoyo en los intentos de reconversión y desarrollo de innovaciones o mejoras en ese centro. El aprovechamiento de las Prácticas va a depender de lo que se ha aprendido y cómo, de su organización eficaz y de la formación y compromiso de todos los que intervienen en su desarrollo: estudiantes, tutores y supervisores (González & Fuentes, 2011). Y esta organización debe tener en cuenta a los y las protagonistas de este proceso formativo: tutores y tutoras en los centros, alumnado de prácticas y docentes tutores en la Universidad (Martín-Cuadrado et al., 2020).

Nuestra propuesta de investigación-acción formativa a través del Prácticum

Presupuestos iniciales

Concebimos la investigación como “herramienta de transformación social que ha de saltar los muros de la universidad” (Mérida-Serrano, et al., 2020). Proponemos una investigación acción formativa y participativa, basada en la discusión, el análisis y la indagación y en la que se fomenta la participación

democrática y activa y la producción colectiva del conocimiento en la descripción de la realidad que producimos (Durstón & Miranda, 2002). Como afirman Mérida-Serrano et al. (2020), las prácticas son momentos adecuados “para introducir procesos de investigación-acción colaborativos liderados por equipos híbridos de maestras, asesoras, profesoras y estudiantes” (p. 22); equipos de trabajo en los que la investigación educativa crea un espacio de contraste entre teoría y la práctica en el que se genera conocimiento a partir de la acción.

Dicha propuesta parte de una concepción de **la Universidad como una institución de conocimiento teórico y práctico** con voluntad de apertura y de influencia sobre la comunidad en la que se asienta. Una institución comprometida con la Escuela, que escucha sus demandas y articula competencias valiosas para los nuevos profesionales a través de propuestas de trabajo cooperativo y colaborativo y, utilizando como plataforma el periodo de prácticas, desarrolla procesos en los que se estimulan en el futuro docente nuevas competencias. Estas competencias han de mejorar la comprensión de la realidad social y orientarla a la acción comprometida con el progreso en el bienestar de las personas y lograr una sociedad inclusiva. Buscamos articular procesos de comunicación entre las distintas titulaciones mediante una tarea común en la que el conocimiento mutuo, la colaboración y la implicación van a ser fundamentales. Universidad y Escuela relacionadas a través de los estudiantes en prácticas y comprometidas en la creación de materiales y procesos que constituyan un conjunto de recursos que sean inspiración y apoyo a docentes interesados que quieran disfrutar de la enseñanza, practicar la docencia como un arte y gozar del momento, desear que se detenga el instante y participar de esa “aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar” (Meirieu, 1998). Utilizando la frase “otra educación es posible” (Rezola, 2013), la educación entendida como pensamiento crítico, que fomente la comunicación y el reconocimiento del otro y de uno mismo, la educación que cuestiona y que forma para la vida, empeñándose en la creación de espacios de convivencia y respeto donde vivir juntos y vivir mejor.

Nuestro trabajo busca crear una **comunidad de aprendizaje** en la que además de producirse conocimiento, aumento de responsabilidad y madurez en los alumnos (Zabalza, 2017) y mayor conocimiento de los centros educativos y de sus necesidades, el trabajo que se derive de dichas prácticas produzca un beneficio social. Una comunidad de aprendizaje es, “un conjunto de individuos autónomos e independientes que, partiendo de una serie de ideas e ideales compartidos, se obligan por voluntad propia a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose e influyéndose unos a otros dentro de un proceso de aprendizaje”(Molina, 2005). Según Gairín (2006), buscan transformar las prácticas pedagógicas y la organización habitual de las instituciones educativas formales, al mismo tiempo que movilizan los recursos ajenos a éstas, poniéndolos al servicio de la educación y de la formación de las personas. Asimismo, facilitan una oportunidad para que el alumnado adquiera, mediante un proceso de acompañamiento y tutorización

corresponsable, las competencias básicas para el desarrollo de su profesión (Forés & Novella, 2013). Zabalza (2011) afirma que las prácticas así concebidas tienen importantes efectos sobre los tutores (les permite incrementar su entusiasmo y reencontrarse con la profesión) y sobre los tutorandos ya que se sienten apoyados y mejoran su confianza como futuros profesionales.

Finalmente, pensamos en una Comunidad de aprendizaje porque buscamos un **compromiso compartido** en el que no solo se benefician los individuos, sino que se camine hacia un beneficio global, una disposición recíproca y espontánea al beneficio de todos. Como dice Molina (2005), la finalidad última de una comunidad de aprendizaje es mejorar la educación. También es considerado como uno de los principios para guiar la planificación y organización de proyectos de cambio educativos (Gibbons, 1998). Planteamos una Comunidad de aprendizaje compartida en la que universidad y escuela colaboran en la implementación de dinámicas mediante las cuales aumentar la percepción de las necesidades y recursos que ambas pueden satisfacer y proporcionar. Los agentes que trabajarán en la construcción de estos modelos de comunicación colaborativa son estudiantes de distintas titulaciones en sus prácticas pre-profesionales asumiendo la responsabilidad y el compromiso de responder socialmente a las expectativas planteadas. No se aprende en soledad, se aprende en sociedad y para la sociedad. El futuro egresado realizará en sus prácticas una fundamentación axiológica de su acción que propiciará su crecimiento como persona y que se fundamenta en una concepción inclusiva de la sociedad en general y de la comunidad en particular. Esta comunidad de aprendizaje se construye a través de iniciativas innovadoras y de renovación que ya forman parte de la cultura docente: acciones de formación orientadas hacia la consecución de competencias; propuestas inclusivas y comprometidas con el medio y la comunidad que las sustentan; proposiciones conscientes del potencial de las instituciones como conformadoras de ciudadanos con altos niveles de responsabilidad social, muy próximos a los enunciados del Aprendizaje Servicio (Martínez, 2008); oportunidades para que el futuro docente, en el ejercicio de responsabilidad ética, se implique y se comprometa con la comunidad. En este sentido, son inspiradores los trabajos de la Fundación Emaús (Gastón, 2019) para las transformaciones sociales y educativas, en clave inclusiva y siempre con vocación de comunidad.

El porqué de la propuesta: Objetivos

Porque creemos urgente el cambio en las escuelas, en las universidades, en una revisión del papel del docente como profesional, de la función y el objeto a enseñar, confiamos en una pedagogía de la pregunta que abra un razonamiento respetuoso e integrador que fundamente desde la escuela un nuevo modo social de relación. En ella, se propicia la creación de aulas de razonamiento crítico, de investigación ética, de pensamiento reflexivo, solidario y comunitario; lugares en los que se pueda pensar contra corriente, donde se enseñe la sospecha y el cuestionamiento. Como

apuntan Romero & Caballero, 2008) el auténtico diálogo que motiva esta práctica consiste en escuchar, en ponerse el lugar de otro, desarrollar sensibilidad ante la diferencia, valorar y construir a partir de ideas ajenas.

Es también necesaria la optimización de procesos de comunicación entre las distintas titulaciones, escucha de sus necesidades, nuevas perspectivas de compromiso con espíritu colaborativo e intención relacional. De un modo general, los **objetivos** planteados en la propuesta son:

- Propiciar una reflexión sobre las prácticas pre-profesionales. Repensar los presupuestos establecidos al respecto sobre las necesidades formativas y competencias adquiridas del futuro docente, las exigencias de la escuela e instituciones profesionales y las expectativas sociales, desde un escenario nuevo de participación y colaboración conjunta.
- Facilitar recursos materiales a la escuela y crear redes de apoyo con vocación de continuidad. Construir un material de filosofía para niños destinado a las distintas etapas educativas, adaptado a cada una de ellas, abierto y accesible a toda la comunidad escolar.
- Incluir la perspectiva axiológica en el proceso de programación, seguimiento y evaluación de las prácticas pre-profesionales, así como, identificar necesidades de los centros docentes a la hora de realizar y optimizar este período.
- Analizar el impacto formativo, innovador y transformador de la acción desarrollada durante el Prácticum: incidencia en los agentes, las instituciones, los recursos, el alumnado y su entorno.

El qué: una guía orientativa

La filosofía para niños es una práctica que ayuda a reflexionar sobre todas las capacidades del pensamiento humano, tenemos que preguntarnos: ¿Cómo piensan los niños del aula? y ¿Cómo hacemos para que piensen mejor? Nos preguntamos cómo estimular su reflexión sobre esa actividad de la mente, escuchar esa “voz en off”, preguntarle, corregirla, modularla. Por lo tanto, motivamos un MODO DE PENSAR, pero también un MODO DE SER, una educación ética que no sea moralizante, sino reflexiva y creativa. De ahí que hayamos sintetizado nuestro proyecto en esta infografía (ilustración 1) que pretende ser una guía orientativa para que nuestra práctica trabaje una de las dimensiones que hemos considerado constitutivas del ser humano: el ser, el saber, la voluntad y la praxis.

1. El ser, “Soy un ser”: Todos nosotros somos seres existentes como individuos y como grupos, somos respuesta viviente de la mirada del otro que nos constituye y nos ayuda en la percepción de nuestra realidad. En esta dimensión somos naturaleza, pero también somos sociedad, somos familia y también escuela, transitamos como seres corpóreos y a la vez nos constituyen ideas, tradiciones,

normas, realidades no materiales ni naturales.

2. El saber, “Crezco y me creo al pensar”: La filosofía trabaja desde la lógica y la filosofía del lenguaje en la construcción del razonamiento correcto, potenciar nuestro aspecto racional y creativo, ayudar a pensar o a pensar mejor, a comunicarse eficazmente, a verbalizar la emoción, a entender y atender, desarrollando una postura crítica y reflexiva.

3. La voluntad, “Me afirmo y me creo al decidir”: Es la práctica la que nos constituye y en ella debemos establecer una rutina reflexiva previa que tenga en cuenta siempre los aspectos axiológicos de esa práctica. Reflexionar sobre la acción, sobre las reacciones de los demás, sobre el deber y el querer. Establecemos dicotomías continuamente que cimentan nuestra interacción con el otro y con nosotros mismos.

4. La praxis, “Mis acciones proyectan mi identidad”: el aquí y el ahora configuran la realidad, espacio y tiempo sobre el que ejercer mis decisiones, las elecciones. La verdad, la mentira, la realidad y las creencias tejen un entramado de acciones sobre las que reflexionar.

Ilustración 1

Proyecto: Filohilo “Filohilando nos vamos encontrando”. Fuente: Elaboración propia



Cómo: las opciones metodológicas y de procedimiento

Partimos de los enunciados de una **investigación-acción colaborativa, participativa e inclusiva** en la que predomina un componente lúdico, creativo y productivo que se concreta en materiales de diversa índole orientados a la práctica filosófica en el sistema educativo. La investigación-acción es la recogida sistemática de información diseñada para producir cambio social (Carr & Kemmis, 1988). Lewin et al. (1992) insisten en que este tipo de procesos han de ser lo suficientemente flexibles como para que permitan introducir de manera permanente los cambios necesarios teniendo en cuenta los cuatro momentos fundamentales para abordar, con éxito, el proceso: el desarrollo de un plan de acción, la actuación para poner en marcha el plan, la observación de los efectos de las acciones y la reflexión sobre éstos. Así, planificación, acción, observación y reflexión, son las cuatro fases que sucesivamente se repiten en dicho proceso (Kemmis & MacTaggart, 1988). En nuestro caso, adopta una perspectiva multidisciplinar en la que están representados como agentes diseñadores y productores, los futuros docentes de educación infantil y primaria; como diseñadores, observadores, evaluadores y diseminadores sus tutores y tutoras de la universidad y la escuela; como receptores y experimentadores de los recursos, distintos grupos de alumnos pertenecientes a las citadas etapas los cuales, según el contenido y enfoque del proyecto, podrían implicar a sus familias y comunidad local.

La investigación-acción es, según Kemmis y McTaggart (1988), colaboradora y participativa, “debe estimular la creación de comunidades autocríticas que tengan como metas la comprensión y la emancipación” (pág.43). El proyecto Filohilo es colaborativo en la medida en que supone una mejora de los procesos, la necesidad de comprender en colaboración con el resto de implicados y los participantes son miembros de pleno derecho. En todo caso, la colaboración es abierta y fundamental ya que nos situamos en una perspectiva igualitaria en la que la meta fundamental es el perfeccionamiento de las actuaciones pedagógicas escolares con filosofía práctica y a través del Prácticum. Es además participativo, en la medida en que se tiene en cuenta las contribuciones de todos los agentes implicados, ellos son artífices de la toma de decisiones y la construcción del conocimiento, “se transforma la realidad en un sentido de participación más democrática y activa de quienes hasta ahora han sido simples objetos de estudio, para convertirlos en sujetos o actores del conocimiento y la intervención social”(Garrido, 2007: 122).

Finalmente, utilizar un enfoque inclusivo supone propiciar un espacio de reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en la que se desarrolla la investigación y siempre desde una cultura ética (Parrilla, 2010) en la que el diálogo y la acción comunicativa se convierten en protagonistas de los procesos de creación conjunta y recreación. Principios éstos rectores del proyecto FiloHilo tal como se puso de manifiesto al hablar de los objetivos.

Por otro lado, desde el punto de vista formativo proponemos un **paradigma**

problematizante y praxeológico (Tozzi, 2007), cultivar la pregunta en un contexto en el que la filosofía es entendida como práctica. Ambos paradigmas se expresan mediante prácticas en las que siempre subyace el “maternaje” de Maite Larrauri, transmitir al alumnado el deseo de pensar y razonar por sí mismos, animar, incitar. Una metodología de pensamiento dirigido que no obliga a sentarse en soledad sino que pone en pie y acompaña tanto y tan bien “que se pueda alejar de los que le enseñaron” (Larrauri, 2001). En tanto que problematizante, la metodología más adecuada es la del diálogo, donde el docente establece una relación de igualdad y de participación inquisitiva y escuchante. En la experiencia filosófica, sólo es posible el diálogo cuando todos los participantes están delante de un no saber y juntos buscan lo desconocido de sí y de los otros, en el ejercicio de experimentar con, pensar con, ser con y crear con...(Gomes, 2011).

Siguiendo a Gomes (2011) hay unos principios generales que, independientemente del nivel en el que se imparta la docencia y del método o guía que utilicemos, siempre deben guiar nuestra acción:

- **PROBLEMATIZACIÓN**, como una forma de abrir los espacios donde habitualmente no hay preguntas. Aprender a desarrollar preguntas, realizar ejercicios inquisitivos ante todo lo que nos rodea, preguntar como un juego, dejando fluir la curiosidad, la duda y eliminando el miedo al ridículo. Estimulando la pregunta que sea, “como un beso en la mente” (De Puig & Sático, 2008).
- **INVESTIGACIÓN CREATIVA**, como modo de componer y recomponer el pensar y el sentir; de reconfigurarlos y hacerlos proliferar.
- **DIÁLOGO PARTICIPATIVO**, abierto y fundamentado, en la inter-relación con los otros. El aula es así el claro del bosque, el lugar de la voz donde “se va a aprender de oído” (en palabras de María Zambrano, citada en Larrosa & Aparici, 2016).
- **TRABAJO COLABORATIVO**, como una manera de involucrarse en prácticas educativas. Potenciándolo entre el alumnado y convirtiéndolo en una obligación docente.
- **RESISTENCIA**, frente a toda imposición. Situar en lo crítico, capacitando para la autogestión y la construcción de la propia historia, (Klafki, citado en Oviedo, 2017).
- **ENRIQUECIMIENTO** de la vida, para tornar más COMPLEJO el mundo y explorar otras dimensiones de la existencia.
- **EJERCICIO** permanente sobre el propio pensamiento, sobre las ideas con las que nos leemos y leemos el mundo.
- **IGUALDAD** de las inteligencias de los participantes como seres capaces de pensar sin distinción de edad, lugar institucional, color de piel, opción sexual... La filosofía en el aula tiene que adquirir un cariz emancipador, no explicador, y en este paradigma renovado las inteligencias se igualan ante el poder de la pregunta.

- **EXPERIENCIA** como modo de abrirse a lo nuevo y relacionarse con el propio pensamiento.
- **DIFERENCIA** como afirmación de la irreductible singularidad de la vida desde la inclusión. Una pedagogía de la diferencia que nos abra la mirada a procesos, personas y colectivos olvidados, repensar las relaciones y situarnos en el límite de la normalidad, de puntillas sobre el concepto para deconstruir la realidad que se oculta bajo el discurso de la racionalidad, de la identidad y el estatismo. En palabras de Calderón, Calderón y Rascón (2016), rescatar la acción educativa que el positivismo ha cosificado en aras de la eficacia para resituarnos en las arenas de la ética y la justicia.

Por lo que respecta al procedimiento, se han de superar una serie de momentos que incluyen diferentes actividades y tareas.

1. En el ámbito universitario (previo al Prácticum):
 - a. Formación a los futuros docentes en estrategias para potenciar el pensamiento crítico, autónomo, reflexivo y ético.
 - b. Preparación de materiales, cuestionarios, instrumentos
2. En el centro de prácticas (durante el Prácticum):
 - a. Creación de los grupos de trabajo para diseñar y elaborar estrategias conjuntas que se puedan trabajar en los distintos niveles. Estos grupos permiten intercambiar tácticas, ideas, apoyarse para avanzar juntos.
 - b. Puesta en práctica de las técnicas y los recursos didácticos creados en los grupos de trabajo.
 - c. Observación y evaluación del proceso y del producto; de los recursos y del grado de abstracción, pensamiento reflexivo, crítico y dialógico del alumnado.
 - d. Compilación y transferencia del material creado en las prácticas para compartir con toda la comunidad educativa (procesos, productos, técnicas, recursos educativos abiertos -REA-).
 - e. Revisión de las planificaciones iniciales.
3. En el ámbito universitario (posterior al Prácticum):
 - a. Recopilación y diseminación en un repositorio de recursos y materiales sobre filosofía para niños.

REFLEXIONES FINALES

Tras las experiencias en el Prácticum de Educación Infantil realizando un proyecto de filosofía (Miguélez, 2014) advertimos la falta de materiales adaptados a las distintas etapas del sistema educativo y la escasa formación de los docentes para adaptar materiales, actividades y recursos para desarrollar las capacidades de razonamiento crítico, cooperativo y creativo por medio del diálogo, la escucha y el trabajo grupal. Aun así, su interés y predisposición era muy alto.

La propuesta realizada en el proyecto Filohilo busca acercar a los futuros

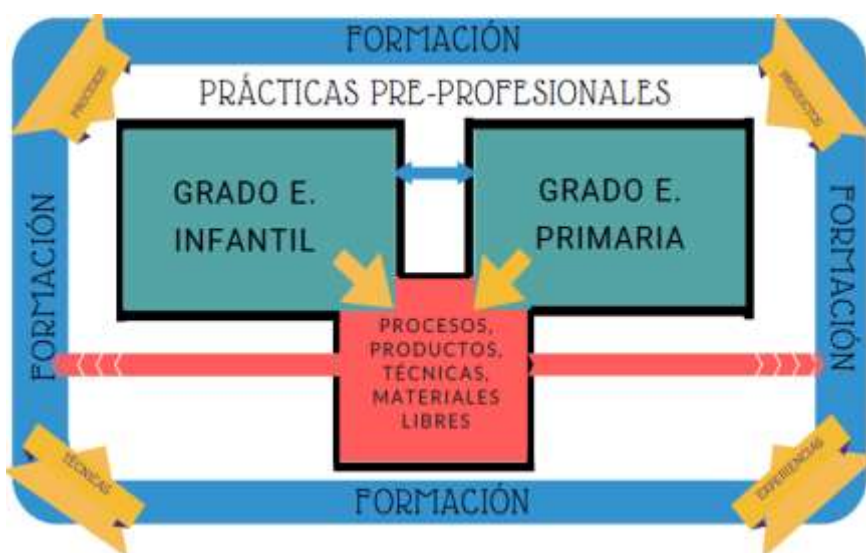
docentes a la realidad de las aulas, pero no para transitar por ellas adaptándose al sistema y aceptando lo ya establecido, sin plantearse nuevos retos profesionales (González-Garzón & Gutiérrez, 2012), sino plantear un Prácticum que propicie nuevos conocimientos y proporcione una meta mayor y más ambiciosa que la superación de los créditos correspondientes. Poner en sus manos la posibilidad de mejorar la realidad que reciben y no solo aceptarla, asumirla sin más:

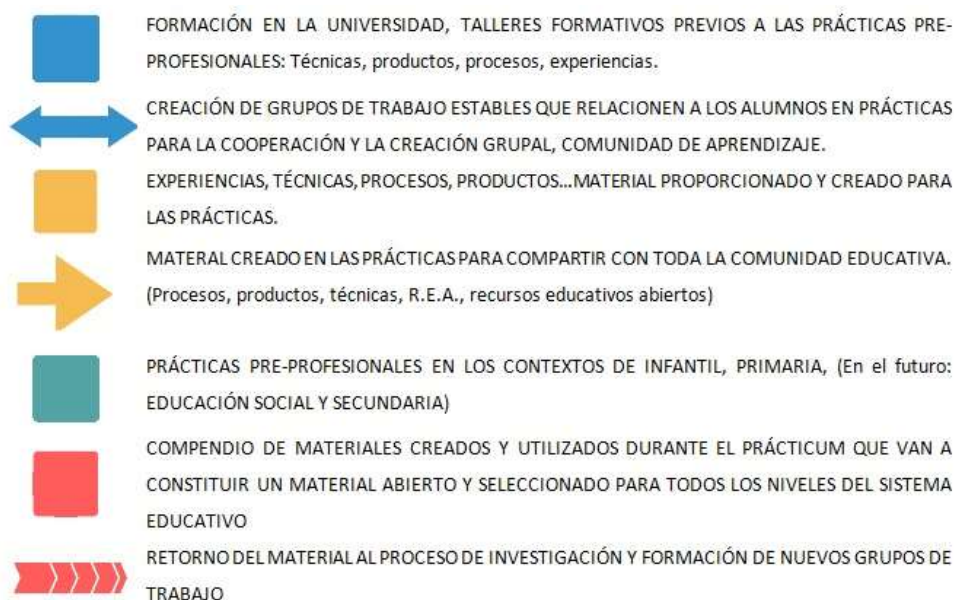
El futuro profesor no tiene por qué ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está, teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas (González & Fuentes, 2011: 59).

El proyecto Filohilo pretende ser un esquema de desarrollo en el que todas las dimensiones del ser humano están señaladas y que tiene la flexibilidad suficiente como para albergar dinámicas basadas en la filosofía práctica. Filosofía entendida como praxis vital orientada al ser, al saber, al decidir, al hacer y al sentir. Cada uno de estos ámbitos, íntimamente relacionados, se pueden trabajar desde prácticas vinculadas con la filosofía adaptada a las edades, situación y necesidades del grupo de referencia. La formación que recibirán los futuros docentes antes de ir a las prácticas (ilustración 2) estará orientada a trabajar estas dimensiones y adaptada al nivel educativo de referencia en el que van a desarrollar su Prácticum.

Ilustración 2

Esquema formativo del proyecto Filohilo. Fuente: Elaboración propia





Para terminar, destacamos que el Proyecto Filohilo genera oportunidades para que el futuro docente desarrolle su responsabilidad ética, su pensamiento reflexivo y un Prácticum más axiológico y solidario. Un proyecto en el que la pasión por el conocimiento a través del diálogo y del trabajo en comunidad se realizan a través de una acción entusiasta, una alegría filosófica que recupera la intención platónica de captar la verdad, la bondad y la belleza. En esta tarea nos encontramos actualmente, analizando dinámicas, actividades y materiales que puedan inspirar e incidir sobre cualquiera de las dimensiones citadas, y que una vez refrendadas, vayan alimentando un repositorio de filosofía para niños a disposición de la comunidad educativa.

Algunas limitaciones que intuimos se relacionan con la puesta en práctica del proyecto a la hora de simultanear en una misma institución todos los Prácticum de Educación, tanto por su distinta duración y cronograma, como por la complejidad y diversidad de las competencias profesionales que se ejercitan. Por ello, en una primera fase se implica únicamente a los grados de Educación Infantil y Primaria. Además, la falta de formación específica e inexperiencia de los futuros docentes sobre metodologías dialógicas y problematizadoras, junto con la escasa tradición en colaboración entre las instituciones (Zabalza, 2013) exige una dedicación extra a la gestión del proyecto.

Referencias

- Calderón, I., Calderón, J. M., & Rascón, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. *Teoría de la Educación*, 28(1), 45-60.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The long-term impact of philosophy for children: A longitudinal study (preliminary results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56. <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1129/936>
- De Puig, I., & Sàtiro, A. (2008). *Jugar a pensar: Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Droit, R. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde une enquête de L'UNESCO*. París:UNESCO.
- Durston, J., & Miranda, F. (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Forés, A., & Novella, A. M. (2013). *7 retos para la Educación Social* Barcelona: Editorial GEDISA.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 3741-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3421/342130826004>
- Garrido, J. (2007). Perspectiva y prácticas de educación-investigación participativa. *Política y Sociedad*, 44(1), 107-125. <https://dx.doi.org/10.5209/POSO>
- Gastón, A.(coord.) (2019). *Estrategia político-pedagógica para una universidad transformadora*. San Sebastián: Grupo Emaus. https://www.emaus.com/pdf/ESTRATEGIA-EKIMUIN_final.pdf
- Gibbons, A. (1998). Up with continuous change. *Technos*, 7(3), 34-36.
- Gomes, V. D. (2011). Filosofía con niños: ¿Camino para un pensar transformador en la escuela? *Revista De Artes y Humanidades UNICA*, 12(2), 160-189. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170121976009.pdf>
- González-Garzón, M. L., & Gutiérrez, C. L. (2012). El prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de educación infantil y primaria: El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso: Revista De Educación*, 35, 131-154. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4118824.pdf>
- González Sanmamed, M. & Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- González-Sanmamed, M., Fuentes, E. J., & Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: Análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares.

- Revista Galego-potuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12 (13), 1138-1663, <https://core.ac.uk/download/pdf/61900646.pdf>
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2018). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. U.K.: Education Endowment Foundation
- Hedayati, M., & Ghaedi, Y. (2009). Effects of the philosophy for children program through the community of inquiry method on the improvement of interpersonal relationship skills in primary school students. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 199-217. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20596/14922>
- Hoffman, M. L. (1983). Desarrollo moral y conducta. *Infancia Y Aprendizaje*, 6(sup3), 13-35. <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10822007>
- Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kitchener, R. F. (1990). Do children think philosophically? *Metaphilosophy*, 21(4), 416-431. <https://www.jstor.org/stable/24436883>
- Kohan, W. O. (2015). Inventar o errar al filosofar con niñas y niños en américa latina: Lecciones de una maestra. *Haser*, 6, 147-160. <http://hdl.handle.net/11441/61971>
- Larrauri, M. (2001). La educación filosófica en C. Lomas (Comp.). *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria*, 144-154. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Larrosa, J., & Aparici, B. (2016). Aprender de oído. El aula el claro y la voz de María Zambrano. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(26-27), 37-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/325112>
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., Kemmis, S. et al. (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*, Caracas: Ed. Laboratorio Educativo
- Lipman, M. (1990). Response to professor kitchener. *Metaphilosophy*, 21(4), 432-433. doi:10.1111/j.1467-9973.1990.tb00542.x
- Martín-Cuadrado, A. M., González-Fernández, R., Méndez, L., & Malik, B. (2020). Competencias tutoriales de los/as responsables de prácticas profesionales en contextos de enseñanza a distancia. *Prisma Social: Revista De Investigación Social*, 28, 176-200. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3385>
- Martínez, E., & Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: Entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e8b0223f-072b-4427-9b8b-7f7cbb5af6ae/re35407-pdf.pdf>

- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Mérida-Serrano, R., González-Alfaya, M. E., Olivares-García, M.A., Rodríguez-Carrillo, J. & Muñoz-Moya, M. (2020). El prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE: Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(2), 17-34. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>
- Miguélez, M. (2014). *Seis sombreiros para pensar no CEIP do foxo. Memoria de Prácticum*. Universidade de Vigo. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re337/re337_12.pdf
- Morales, S. (coord.) (2013). *El practicum como experiencia de aprendizaje en educación social. Propuestas para su desarrollo: Planificación, tutoría docente y proyección social*. Madrid: Universitas
- Narváez, D. (2006). Integrative ethical education. In Keller, M. & Smetana, J. (Eds.). *Handbook of Moral Development*, 703-733 Mahwah, NJ: Erlbaum
- Oviedo, D. M. P. (2017). El análisis didáctico de Wolfgang Klafki como alternativa para la enseñanza de filosofía. *Pedagogía y Saberes*, 47, 31-47.
- Parrilla, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218/212>
- Pohoata, G., & Petrescu, C. (2013). Is there a philosophy for children? *Euromentor Journal*, 4(3), 7-12. <http://euromentor.ucdc.ro/euromentor-en-27.09.2013.pdf>
- Rezola, R. (2013). *Otra educación es posible*. Barcelona: Laertes.
- Romero, G., & Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula filosofía para niños. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 11(3), 23-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2782155.pdf>
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2017). *Non-cognitive impacts of philosophy for children*. School of Education, Durham University.
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. H. (2019). Can programmes like philosophy for children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, 71(2), 146-165. doi:10.1080/00131911.2017.1400948
- Tozzi, M. (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo Filosófico*, 68, 207-215. <https://philpapers.org/rec/TOZSLD>

- Trickey, S., & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 365-380.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0267152042000248016>
- UNESCO. (2011). *Filosofía: una escuela de la libertad*. París, UNESCO.
- Williams, S. (1993). *Evaluating effects of philosophical enquiry in a secondary school*. Derbyshire County Council (England).
<https://www.thinkingscripts.co.uk/pdf/villagep4c.pdf>
- Zabalza, M. (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_02.pdf
- Zabalza, M. (2013). *El Prácticum y las prácticas en empresas: En la formación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2017). El practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1-23.
<http://150.214.45.136/index.php/iop/article/viewFile/15/42>

Aprendizaje-Servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de Educación Física

Jorge ABELLÁN
Andrea HERNÁNDEZ-MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Jorge Abellán
Universidad de Castilla-La Mancha
jorge.abellan@uclm.es

Andrea Hernández-Martínez
Universidad de Castilla-La Mancha
andrea.hernandez@uclm.es

Recibido: 28/10/2020
Aceptado: 24/03/2021

RESUMEN

El Aprendizaje-Servicio supone la posibilidad de aprender contenidos de los programas formativos mientras se presta un servicio a la comunidad, tratando de atender una necesidad existente en la sociedad y no cubierta. El presente trabajo presenta la realización de una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la que participaron 34 futuros maestros de Educación Física, que debían prestar un servicio a un grupo de 14 personas con discapacidad intelectual (DI), dirigiendo sesiones de Educación Física, construyendo para ello su propio material con material reciclado. Las personas con DI no contaban con profesionales encargados de realizar sesiones de EF de manera habitual. Se evaluaron: i) creencias y opiniones sobre la utilización del material reciclado en Educación Física, con el objetivo de evaluar el aprendizaje del programa, y, la ii) opinión sobre la experiencia con dicho material y la opinión sobre el potencial educativo del Aprendizaje-Servicio, para evaluar el servicio prestado, todo ello a través de la Escala de creencias y actitudes hacia el material reciclado y la Escala de valoración de la experiencia con material reciclado. Los resultados muestran que los futuros maestros de EF mejoraron sus actitudes hacia la construcción de material reciclado y valoraron de manera positiva la implementación del programa de Aprendizaje-Servicio. Los participantes destacaron que aprendían más cuando realizaban experiencias prácticas, como es el caso del programa realizado. De manera que se concluye que la inclusión de programas de esta naturaleza puede ser adecuada para la mejora del desarrollo profesional en la formación inicial del profesorado.

PALABRAS CLAVE: formación del profesorado; aprendizaje-servicio; material reciclado; discapacidad intelectual.

Service-Learning and homemade equipment within initial training of pre-service physical education teachers

ABSTRACT

Service-Learning means the possibility to learn content from training programs while serving the community, trying to meet an existing need in society and that is not covered. This paper presents the realization of a Service-Learning experience involving 34 pre-service teachers (PTS) of Physical Education (PE), who were to serve a group of 14 people with intellectual disability (II), conducting PE sessions, building their own material with recycled material. People with II did not have professionals in charge of regular PE sessions. It evaluated: (i) beliefs and opinions on the use of recycled material in PE, with the aim of evaluating program learning, and, (ii) opinion on experience with such material and opinion on the educational potential of Service-Learning, to assess the service provided, all of this through the Scale of beliefs and attitude towards recycled material and the Scale of assesment of the experience with recycled material. The results show that PST of PE improved their attitudes towards building recycled material and positively valued the implementation of the Service-Learning program. Participants emphasized that they learned more when they were doing hands-on experiences, such as the program. Therefore, it is concluded that the inclusion of programs of this nature may be suitable for the improvement of professional development in the initial training of teachers.

KEYWORDS: teacher training; service-learning; recycled material; intellectual disability

Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) supone la posibilidad de aprender contenidos de los programas formativos mientras se presta un servicio a la comunidad, tratando de atender una necesidad existente no cubierta. Uno de sus objetivos, en la educación superior, es el de estrechar el vínculo entre el aprendizaje adquirido en la universidad y su aplicación a la realidad profesional (López-Fernández & Benítez-Porres, 2018), por ello, esta metodología tiene especial relevancia en la formación de los futuros profesionales de la educación (Bates, Drita, Allen & McCandless, 2009), ya que, como indican García-López, Gutiérrez y Fernández-Bustos (2019), se basa en la puesta en práctica de conocimientos y materias del currículum formal a través de la participación activa de los estudiantes en contextos reales, desarrollando trabajos útiles para la comunidad.

El ApS se ha utilizado en la formación del profesorado de Educación Física (EF), dado que el área es un marco ideal para la utilización de esta metodología debido a sus especiales características, eminentemente prácticas (Capella, Gil & Martí, 2014).

Esta metodología además ofrece la posibilidad de conseguir una formación teórico-práctica integral (Wilkinson, Harvey, Bloom, Joobor & Grizenko, 2013). Es por ello por lo que en los últimos años han proliferado los trabajos que combinan el ApS, la EF y la formación del profesorado (i.e. Capella-Perís, Salvador-García, Chiva-Bartoll & Ruiz-Montero, 2020; Hernández-Martínez, Candela, Blanco & Sánchez-Matas, 2020). Y aunque en menor medida, también existen trabajos en los que a la unión de ApS y EF se añade también el tratamiento de la diversidad (i.e. Carrington & Saggars, 2007; Roper & Santiago, 2014), como es el caso de la presente investigación, se entiende que por el objetivo de mejora y transformación social al que contribuye esta metodología (Hernández-Martínez et al., 2020).

En cuanto a la construcción de materiales en EF, parte del modelo de autoconstrucción de materiales, considerado como un modelo emergente en EF (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016), cuyo planteamiento se ha construido sobre 4 ejes: los limitados recursos del área, la existencia de presupuestos limitados, la posibilidad de crear materiales adaptables y el desarrollo de una conciencia ecológica. El modelo de autoconstrucción de materiales ha sido utilizado previamente en la formación del profesorado de EF, analizando su efecto en función de diferentes variables. En este sentido, Fernández-Río y Méndez-Giménez (2013) investigaron la opinión de futuros maestros de EF y de Educación Especial tras participar en una experiencia de autoconstrucción de materiales en EF. Los resultados indicaron que la construcción de materiales permitía que los alumnos se implicaran más en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, los participantes observaron que los materiales autoconstruidos permitían reducir la distancia entre la teoría y la práctica.

Con estos antecedentes resulta importante diseñar, llevar a la práctica y evaluar el efecto de diferentes programas de mejora de las competencias docentes como es el caso del presente trabajo. Por ello, el objetivo fue comprobar el efecto de un programa de ApS, implementado por futuros maestros de EF, y conocer sus opiniones y actitudes hacia los materiales reciclados (evaluación del aprendizaje), y la valoración del potencial educativo del ApS (evaluación del servicio).

Método

Contexto y participantes

El alumnado de la asignatura Juegos, Ocio y Recreación ($N = 34$), perteneciente al tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de una Facultad de Educación española, desarrolló un programa de ApS junto a una asociación de personas con discapacidad intelectual (DI). Los receptores del servicio residían en un Centro de Atención a Personas con Discapacidad Intelectual impulsado por el gobierno autonómico. Dicha asociación colaboraba activamente en la realización de actividades con la Facultad de Educación y, a petición de dicha entidad, se contaba con un convenio de colaboración entre ambas desde hacía algunos años. La

intervención que se recoge en este trabajo se desarrolló en el marco de un proyecto de innovación docente enmarcado en un Convenio de colaboración en materia de formación, innovación e investigación entre la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y la Universidad de Castilla-La Mancha, en el que intervienen las cuatro Facultades de Educación.

Los participantes se dividieron entre los prestadores del servicio (futuros maestros de EF) y los receptores del servicio (adultos con DI). Sus características se detallan a continuación:

Prestadores del servicio: 34 futuros maestros de EF con una media de edad de 20.51 años ($DT = 38$). Todos los participantes estaban cursando la mención de EF. La muestra se dividía en 19 mujeres y 15 hombres. El 76.47% de la muestra declaró haber tenido contacto previo con personas con discapacidad, bien como compañero de clase (41.17%), amigo (26.47%) o familiar (20.59%). En cuanto a la experiencia previa en actividades similares, el 35.29% de los participantes había participado previamente en actividades de ApS, el 38.23% había realizado actividad física o deporte junto a personas con discapacidad y el 50% había construido previamente materiales reciclados en EF o deporte.

Receptores del servicio: 6 mujeres y 8 hombre con DI, cuyo rango de edad oscilaba entre 24 y 59 años. Además de la DI, algunos de ellos presentaban: discapacidad visual (una participante), discapacidad auditiva (una participante) y dificultades de movimiento (dos participantes). Estos participantes recibieron tres sesiones de EF dos horas de duración durante el ApS.

Diseño de la investigación

Se llevó a cabo un estudio cuasi-experimental con un enfoque cuantitativo, con medidas pre-post test, o post-test, en función del instrumento utilizado. El programa ApS actuó como variable independiente.

Procedimiento

Los participantes debían cursar 6 horas de un programa formativo de servicio directo (tres sesiones de dos horas de duración), en el que se les pedía que diseñaran tareas para completar 2 sesiones de EF relacionadas con los contenidos de la materia. Una sesión estuvo destinada al trabajo de los juegos de blanco y diana y otra al trabajo de los juegos inventados. En ambos casos, los futuros maestros debían diseñar y construir los materiales necesarios para llevar a cabo la actividad utilizando material reciclado. Además, en una sesión introductoria, que fue dirigida por el profesor responsable de la asignatura, se trabajaron los juegos cooperativos, otro de los contenidos propios de la asignatura. A través de estos se estableció el primer contacto entre ambos colectivos creando un clima positivo en el que primase el disfrute de la actividad.

Durante todo el proceso los participantes se distribuyeron en 12 grupos, 10

grupos de tres personas y dos grupos de dos personas. La asignación a los grupos fue decidida por los propios estudiantes al comienzo del curso. La actividad de ApS formaba parte del proceso de evaluación continua. Todas las actividades se llevaron a cabo en un plazo de 4 meses dentro del primer cuatrimestre del curso 2019-20. Debido al carácter voluntario de la realización de los cuestionarios, enmarcado en el desarrollo académico de la asignatura, no todos los participantes cumplieron todos los instrumentos en cada uno de los momentos de medida. Aquellos participantes que no entregaron alguno de los cuestionarios fueron eliminados del análisis posterior. Los participantes finales de cada uno de los instrumentos se incluyen en el apartado de resultados.

El protocolo utilizado en este estudio se ajustó a las exigencias de la Declaración de Helsinki, y se encontraba aprobado dentro del protocolo del proyecto de innovación docente en el que se encuadra la presente investigación. Se obtuvieron los consentimientos informados de los participantes previamente.

Diseño y validez del programa de ApS

La Tabla 1 muestra un resumen del diseño de la experiencia. Dicho resumen está estructurado de acuerdo con las fases propuestas por Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), que son: diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables.

Tabla 1

Resumen programa ApS

Fases	Responsables	Objetivos	Resultados
Diagnóstico de la realidad	Educador de la asociación	Dar a conocer la ausencia de profesionales de EF en su asociación por falta de recursos y la necesidad de realizar EF para la mejora de la calidad de vida de sus usuarios.	El profesor de la asignatura se compromete a realizar un servicio directo, dentro de un proyecto de innovación docente de ApS concedido a la Facultad.

Desarrollo de un plan de acción	Profesor de la Facultad	Diseñar un plan de trabajo e incluirlo dentro de la programación, en la modalidad de evaluación continua. Evaluar las creencias previas respecto a la utilización de material reciclado en EF (Pre-test).	El programa ApS se incluye en la guía docente de la asignatura, asignándole el 20% de la nota final. Se indica que se deben trabajar los siguientes contenidos de la asignatura: juegos cooperativos, juegos de blanco y diana y construcción de material reciclado en EF.
Ejecución de la propuesta	Alumnado de Juegos, ocio y recreación	Participar activamente en una sesión de juegos cooperativos, que se utiliza para que ambos colectivos se conozcan (diagnóstico de la realidad para el alumnado). Diseñar 2 sesiones de EF y construir el material necesario para trabajar los contenidos con dicho material.	Se diseñan 24 juegos, en dos sesiones, con sus respectivos materiales, creados a tal efecto.
Obtención de resultados evaluables	Profesor de la facultad	Evaluar el impacto del ApS en las creencias respecto al material reciclado y la opinión del alumnado respecto al potencial educativo del ApS (Post-test).	Se obtienen los resultados que se incluyen en el presente trabajo.

De manera específica, la aplicación del programa ApS pretendía la consecución de las siguientes competencias de la titulación del Grado de Maestro en Educación Primaria, incluidas en la guía docente de la asignatura Juegos, ocio y recreación (<https://guiae.uclm.es/vistaGuia/307/46340>):

- CG02: *Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.*
- CG04: *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.*

La actuación cumple con los requisitos para ser considerado como ApS, de acuerdo con Capella et al. (2014), ya que durante la ejecución de la propuesta existe

un papel del profesor como guía, mientras que son los alumnos los que planifican y dirigen. Además, los receptores del servicio son un colectivo en riesgo de exclusión, y se trabajaron tanto la educación en valores (atención a la diversidad) como los contenidos específicos de la asignatura (juegos de blanco y diana y autoconstrucción de materiales).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados, que se detallan a continuación, permitieron conocer aspectos relacionados con el aprendizaje (construcción de material en EF), y aspectos concernientes al servicio prestado (valoración del potencial educativo del ApS).

Construcción de materiales alternativos para EF: para conocer las actitudes y opiniones de los futuros maestros de EF sobre su proceso de construcción de material alternativo, utilizado durante la experiencia, se utilizó el cuestionario elaborado por Méndez-Giménez y Fernández-Río (2012), compuesto por 40 ítems distribuidos en dos escalas: la *Escala de creencias y actitudes hacia el material reciclado (ECAMA)* y la *Escala de valoración de la experiencia con material reciclado (EVEMA)* (Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2012). La ECAMA está compuesta por 20 ítems repartidos en 4 dimensiones: material reciclado como herramienta metodológica (4 ítems), como estrategia para trabajar la interdisciplinariedad (6 ítems), en relación con la educación en valores (4 ítems) y como herramienta de evaluación (6 ítems). Por otro lado, la EVEMA está compuesta por 20 ítems que evalúan el grado de utilidad, esfuerzo, motivación, satisfacción y compromiso vivido por cada participante. En ambas escalas los participantes debían valorar su grado de acuerdo con las afirmaciones utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (de 1 = *muy en desacuerdo* a 5 = *muy de acuerdo*). La primera escala (ECAMA) fue aplicada antes y después de la realización de la ApS, mientras la segunda (EVEMA) solo se implementó en el post-test. La ECAMA mostró un Alfa de Cronbach de .92 mientras que la EVEMA mostró una fiabilidad de .95.

Valoración del potencial educativo de la experiencia de ApS: con el objetivo de conocer las opiniones y actitudes de los futuros maestros de EF después de la realización del ApS, y su valoración del potencial educativo de esta metodología, se les administró el *Cuestionario sobre la opinión y actitud hacia el ApS* elaborado por López-Fernández y Benítez-Porres (2018), a partir del trabajo de Prentice y Robinson (2010). Este cuestionario está compuesto por 13 ítems, que los participantes debían valorar en una escala tipo Likert de 4 puntos (de 1 = *muy en desacuerdo* a 4 = *muy de acuerdo*). La escala mostró un Alfa de Cronbach de .81.

Análisis estadístico

Se tomaron los valores medios de las escalas y dimensiones como variables dependientes y el programa ApS como variable independiente. Se realizaron

pruebas no paramétricas tras comprobar que los datos no seguían una distribución normal. Para comparar el efecto de la intervención se realizó la comparación por pares (pre-test vs. post-test) utilizando la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Resultados

Los resultados se presentan separados en función de las variables analizadas, relacionadas por un lado con el aprendizaje (construcción de materiales alternativos para EF) y, por el otro lado, con el servicio (valoración del potencial educativo del ApS).

Construcción de materiales alternativos para EF

Las valoraciones de los participantes sobre su experiencia con la construcción de material reciclado en EF se presentan en las Tabla 2 (ECAMA) y Tabla 3 (EVEMA).

Tabla 2

Diferencias en la administración de la ECAMA (n = 25).

	Pre-test	Post-test
Herramienta metodológica*	3.97±0.45	4.22±0.45
Interdisciplinariedad*	3.99±0.51	4.22±0.45
Educación en valores	4.44±0.52	4.52±0.42
Evaluación	3.77±0.61	3.93±0.74

Nota. (*) Indica diferencias significativas entre grupos para $p < .05$

Como puede observarse en la Tabla 2, todas las dimensiones mejoran tras la realización del ApS. Estas mejoras son significativas a nivel estadístico en las dimensiones Herramienta metodológica ($Z = -1.981$; $p = .048$) e Interdisciplinariedad ($Z = -2.026$; $p = .043$). En ambos casos el efecto de la realización de la experiencia mejoró la percepción de los participantes sobre la utilización de la construcción de material en EF como herramienta metodológica y como elemento para trabajar la interdisciplinariedad.

Tabla 3

Resultados en la administración de la EVEMA (n = 24).

	M±DT
1. Me ha resultado fácil encontrar la materia prima para elaborarlos	4.04±.69
2. Me ha supuesto esfuerzo construirlos	4.37±.71
3. Me han permitido conocer contenidos y actividades nuevas	4.08±1.1
4. Me han permitido mejorar mis habilidades motrices	3.41±1.30
5. Los he encontrado útiles para abordar esta asignatura	4.17±.96
6. Han restado tiempo para abordar los contenidos de esta asignatura	3.21±1.10
7. Han supuesto un beneficio significativo para mí como alumno	3.87±1.10
8. Me han parecido rentables considerando el gasto económico y su funcionalidad	4.21±.88
9. Estoy satisfecho con la experiencia de utilizarlos para aprender esta asignatura	4.12±.79
10. Espero poder emplearlos cuando sea profesor	4.04±.91
11. Han contribuido mucho en mi aprendizaje práctico de la asignatura	3.83±1.2
12. Me han permitido mostrar capacidades poco evaluadas en Educación Física	3.79±.93
13. Han despertado mi interés por la asignatura	3.50±1.20
14. Me han motivado para aprender los contenidos de la asignatura	3.50±1.20
15. Me han permitido acceder a un conocimiento más significativo, más motivador	3.92±.97
16. Han encajado muy bien con mi forma de aprender	3.83±1.20
17. Han aumentado mi compromiso con la asignatura	4.08±1.10
18. Han propiciado que trabaje en grupo, aumentado interacción con compañeros	4.54±.66
19. Me siento muy orgulloso de los materiales que he construido	4.37±.71
20. Ahora valoro más los materiales que yo he construido y los de los demás	4.58±.65

El ítem menos valorado ha sido el 6 “Hán restado tiempo para abordar los contenidos de esta asignatura” (3.21±1.1), seguido del 4 “Me han permitido mejorar

mis habilidades motrices" (3.41 ± 1.3) mientras que el más valorado ha sido el 20 "Ahora valoro más los materiales que yo he construido y los de los demás" ($4.58 \pm .65$) seguido del 18 "Hán propiciado que trabaje en grupo, aumentado interacción con compañeros" ($4.54 \pm .66$).

Valoración del potencial educativo del ApS

Las opiniones sobre el potencial educativo del ApS se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados de la opinión de los participantes sobre el potencial educativo del ApS (n = 33).

	M \pm DT
1. Aprendo mejor la asignatura cuando se relaciona con situaciones escolares reales	3.88 \pm .33
2. Las experiencias de ApS mejoraron la relación con mis compañeros de clase	3.21 \pm .65
3. Gracias a las experiencias de ApS comprendo mejor mi rol como docente.	3.39 \pm .66
4. En las experiencias de ApS aprendí algo nuevo sobre cómo trabajar como docente	3.24 \pm .79
5. Habría aprendido más si el tiempo invertido en el ApS se hubieran dado clases normales en el aula	1.91 \pm 1.01
6. Después de las experiencias de ApS tengo más claro lo que quiero hacer en mi vida profesional	3.12 \pm .74
7. Las experiencias de ApS influyeron en mi deseo de seguir aprendiendo	3.18 \pm .77
8. Las experiencias de ApS me ayudaron a saber cómo aplicar la teoría a la práctica real	3.18 \pm .72
9. Me gustaría que mis otras asignaturas incluyeran experiencias de ApS	3.24 \pm .66
10. Las clases desarrolladas dentro del aula (teoría) contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje	3.15 \pm .62
11. Las prácticas de ApS contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje	3.34 \pm .64
12. Las tareas desarrolladas a través de la plataforma virtual contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje	2.61 \pm .86
13. Las prácticas desarrolladas en el pabellón contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje	3.79 \pm .41

El ítem menos valorado ha sido el 5 “Habría aprendido más si el tiempo invertido en el ApS se hubieran dado clases normales en el aula” (1.91 ± 1.01), seguido del 12 “Las tareas desarrolladas a través de la plataforma virtual contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje” ($2.61 \pm .86$) mientras que el más valorado ha sido el 1 “Aprendo mejor la asignatura cuando se relaciona con situaciones escolares reales” ($3.88 \pm .33$) seguido del 13 “Las prácticas desarrolladas en el pabellón contribuyeron de manera significativa a mi aprendizaje” ($3.79 \pm .41$).

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue comprobar el efecto de un programa de ApS en la formación del profesorado de EF, relacionado principalmente con las competencias de la titulación del Grado de Maestro en Educación Primaria, citados en el apartado de diseño y validez del programa. Para obtener una visión amplia del impacto del programa se analizó, por un lado el aprendizaje, a través de la construcción de material alternativo en EF, y por otro lado el servicio prestado, valorando el potencial educativo del ApS.

Se puede considerar que la experiencia ApS ha resultado positiva para los prestadores del servicio, ya que la valoración del ApS y de la utilización del material reciclado han mostrado valores muy positivos. Es reseñable que el ítem más valorado en la escala de opinión del potencial educativo del ApS (López-Fernández & Benítez-Porres, 2018) haya sido el 1 “Aprendo mejor la asignatura cuando se relaciona con situaciones escolares reales” y el ítem menos valorado haya sido el 5 “Habría aprendido más si el tiempo invertido en el ApS se hubieran dado clases normales en el aula”. En este sentido, los participantes manifestaron aprender mejor las diferentes asignaturas cuando se relacionan con situaciones escolares reales, como ha sido el caso de esta experiencia, porque el aprendizaje es altamente significativo, además de valorar positivamente las prácticas desarrolladas en el pabellón por su contribución al aprendizaje y su conexión con la realidad.

También la opinión de la utilización del material reciclado (Méndez-Giménez & Fernández-Río, 2012) presenta resultados similares, ya que el ítem menos valorado ha sido el 6 “Hán restado tiempo para abordar los contenidos de esta asignatura”. Parece por tanto que, el empleo de la metodología ApS y la construcción y empleo en acciones de práctica real del material reciclado, han conseguido, al menos inicialmente, tender un puente entre los contenidos aprendidos en el contexto universitario y el desempeño docente real.

Esta idea de acortar las distancias entre el conocimiento teórico y práctico de los futuros docentes ya había sido manifestada por Fernández-Río y Méndez-Giménez (2013). En dicho trabajo los participantes mostraron que, el hecho de haber tenido que construir materiales didácticos de EF con material reciclado, había contribuido al aprendizaje práctico de los contenidos (Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013). Al igual que en el presente trabajo, la escasa puntuación del ítem referido a que dicha construcción habría restado tiempo al desarrollo de otros

contenidos, indica que los participantes habrían percibido que los materiales reciclados se integraban en su formación, añadiendo un componente práctico, en línea con lo señalado por Pérez-Gómez (2010) quién indicó que la formación de los futuros docentes no debería estar tan centrada en aspectos teóricos. En esta línea se encuentran también los resultados de la valoración del potencial educativo del ApS.

En consonancia con lo indicado previamente por López-Fernández y Benítez-Porres (2018), la opinión generalizada del alumnado es que han aprendido más dedicando el tiempo a realizar experiencias de ApS que a clases “normales”. La ocasión de construir materiales de acuerdo con las características específicas del alumnado al que va destinado (Fernández-Río, Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2018), y la posibilidad de hibridar este modelo con otras estrategias dentro de la EF (Fernández-Río et al., 2016), justifican su inclusión dentro del programa ApS analizado en el presente trabajo.

En referencia a las actitudes hacia la utilización de material reciclado de los participantes, mejoraron significativamente tras la realización del programa en cuanto a la valoración de dicho material como herramienta metodológica y como elemento para trabajar la interdisciplinariedad. No consideran que hayan perdido el tiempo en la asignatura ante el hecho de construir materiales, al contrario, valoran más el material autoconstruido y han mejorado la relación con los compañeros como consecuencia de trabajar en grupo. A tal respecto, Méndez-Giménez y Fernández-Río (2013) mostraron además que, las intervenciones utilizando la construcción de materiales, aumentaban sus creencias y expectativas sobre su uso como futuros profesionales de la EF.

La mejora en el apartado Herramienta metodológica es congruente con el programa específico analizado en el presente trabajo, ya que en dicho apartado se incluyen dos ítems directamente relacionados con la atención a la diversidad. También en el trabajo de Fernández-Río y Méndez-Giménez (2013) los participantes pertenecientes a la especialidad de Educación Especial habían percibido que, la posibilidad de construir materiales en EF, podría ser una herramienta para adaptarlos a las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad. En cuanto a la mejora en el apartado de interdisciplinariedad, los resultados están de acuerdo con el trabajo de Méndez-Giménez et al. (2016). Los participantes de esta investigación percibieron que la construcción de material en EF podía servir para trabajar aspectos comunes con otras materias e indicaron la posibilidad de investigar cómo desarrollar estos proyectos interdisciplinares y sus posibles efectos en el desarrollo de competencias comunes.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos propuestos y la naturaleza experiencial del presente trabajo, se puede afirmar que la realización de un programa de ApS en EF con construcción de materiales reciclados tiene un efecto positivo en la actitud hacia

el material reciclado en EF y la opinión del potencial educativo del ApS en la formación inicial del profesorado de EF.

Se puede decir que esta experiencia contribuye a la consecución de las competencias de la titulación del Grado de Maestro en Educación Primaria en cuanto al diseño, planificación y evaluación, tanto de procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera individual o en colaboración con otros profesionales, como en su respuesta a contextos de diversidad en los que se atiende a la equidad y al respeto de los derechos humanos.

A la luz de estos resultados se sugiere la necesidad de incorporar este tipo de programas en los estudios habilitantes de la profesión de maestro con el objetivo de mejorar su futuro desarrollo profesional en el campo de conocimiento de la EF.

El presente trabajo expone también una serie de limitaciones, que se enumeran acompañadas de posibles perspectivas de investigación que ayuden a avanzar en la formación del profesorado de EF. En primer lugar, la escasez de la muestra y la ausencia de grupo control hacen que los resultados deban ser tomados con cautela, constando el efecto de programas similares con muestras más amplias y utilizando diseños que incluyan un grupo control. Por lo tanto, la naturaleza de experiencia didáctica del presente trabajo limita la posibilidad de extrapolar los resultados, al utilizar un grupo clase natural y describir una intervención puntual. En segundo lugar, se aconseja incorporar en futuras investigaciones una perspectiva mixta, completando los datos cuantitativos obtenidos por medio de escalas y cuestionarios validados, con datos cualitativos que permitan ahondar en el efecto de programas similares sobre la formación del profesorado de EF.

Referencias

- Bates, A. K., Dritz, D., Allen, C., y McCandless, P. (2009). Service learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching*, 9, 5-23.
- Capella, C., Gil, J., y Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 33-43. [https://doi.org/10.5672/apunts.20140983.es.\(2014/2\).116.03](https://doi.org/10.5672/apunts.20140983.es.(2014/2).116.03)
- Capella-Perís, C., Salvador-García, C., Chiva-Bartoll, Ó., y Ruiz-Montero, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 465-472.
- Carrington, S., y Sagers, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education* 24, 795-806. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.006>
- Fernández-Río, J., y Méndez-Giménez, A. (2013). Articulando conocimiento teórico y práctica educativa. Análisis de los efectos del material autoconstruido en las creencias de futuros docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 61-75.

<https://doi.org/10.1174/021037013804826528>

- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos Pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernandez-Río, J., Hortigüela, D., y Pérez-Pueyo, Á. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80.
- García-López, L. M., Gutiérrez, D., y Fernández-Bustos, J. G. (2019). Emprendimiento docente en lá transición de Educación Primária á Educación Secundária: uná propuestá desde lá Educación deportiva y el Aprendizaje-servicio. *Contextos Educativos*, 24, 113-121.
- Hernández-Martínez, A., Candela, P., Blanco, M. M., y Sánchez-Matas, Y. (2020). El Aprendizaje-servicio en la Universidad de Castilla-La Mancha: una apuesta para llevar la transdisciplinariedad a las aulas. Póster presentado en las XVIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria y el IV Workshop Internacional de Innovación en Enseñanza Superior y TIC, REDES-INNOVAESTIC, celebrado en Alicante, 4-11 de junio de 2020.
- López-Fernández, I., y Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2012). Efecto de los estresores académicos en las creencias del alumnado de magisterio sobre el material reciclado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 161-171.
- Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2013). El aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado: una experiencia basada en autoconstrucción de materiales e invención de juegos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, 55-75.
- Pérez-Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de los docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177. <https://doi.org/10.1174/021037010791114652>
- Prentice, M., y Robinson, G. (2010). *Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. American Association of Community Colleges (NJ1)*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED535904>
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X., y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 298, 45-67.
- Roper, E. A., y Santiago, J. A. (2014). Influence of service-learning on kinesiology students' attitudes toward P-12 students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 162-180. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0086>

Wilkinson, S., Harvey, W. J., Bloom, G. A., Joobers, R., y Grizenko, N. (2013). Student teacher experiences in a service-learning project for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(5), 475–491. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690385>

Las Competencias Informacionales Observadas y Auto-percibidas en el Profesorado Iberoamericano

Mayeily DE LOS SANTOS LORENZO
Fernando MARTÍNEZ ABAD

Datos de contacto:

Mayeily De los Santos Lorenzo
Universidad de Salamanca
Mayeily@usal.es

Fernando Martínez Abad
Universidad de Salamanca
fma@usal.es

Recibido: 28/10/2020

Aceptado: 01/02/2021

RESUMEN

Las competencias informacionales (CI) han cobrado gran importancia en estos últimos años, se han realizado estudios en todos los niveles de la educación y se han discutido en gran manera la relevancia de éstas como una más de las competencias digitales que no puede estar aislada de los programas académicos. En la actualidad, en la literatura sobre el tema encontramos que los investigadores se enfocan en conocer la percepción que tienen los estudiantes y crear programas formativos en las instituciones, sea a través de las asignaturas o por medio de las bibliotecas, olvidando el papel que juegan los docentes en el proceso de formación. El presente trabajo se ha enfocado en hacer un diagnóstico con una evaluación de competencias observada y competencias autopercebida de CI en profesores universitarios, a través de un estudio de encuesta aplicado a 230 profesores de 6 universidades de educación superior de Iberoamérica (México, Chile, Argentina, Colombia, Rep. Dom y España) Las variables predictoras fueron el país de origen de los sujetos y la experiencia laboral y las dimensiones CIO-CIA fueron las variables criterio. Se realizó un análisis de carácter no paramétrico, ya que los datos no siguieron una distribución normal. Como resultados principales se observa que el nivel de competencia observada es superior en el profesorado universitario de España. Igualmente, se verificó que la percepción que tienen los docentes sobre sus habilidades no se corresponde con lo observado.

PALABRAS CLAVE: Competencias Informacionales; Alfabetización Informacional; Formación del Profesorado, Educación Superior

The Observed and Self-Perceived Informational Competencies in the Ibero-American Faculty

ABSTRACT

Information literacy (ILC) has gained great importance in recent years, studies have been conducted at all levels of education and there has been much discussion of the relevance of ILC as one more digital skill that cannot be isolated from academic programs. Currently, in the literature on the subject we find that researchers focus on knowing the perception that students have and creating training programs in institutions, either through the subjects or through the libraries, forgetting the role that teachers play in the training process. The present work has focused on making a diagnosis with an observed evaluation of competencies and self-perceived competencies of CI in university professors, through a survey study applied to 230 professors from 6 universities of higher education in Latin America (Mexico, Chile, Argentina, Colombia, Dom. Rep. and Spain). The predictor variables were the subjects' country of origin and work experience and the CIO-CIA dimensions were the criteria variables. A non-parametric analysis was performed, since the data did not follow a normal distribution. The main results show that the level of competence observed is higher in university teachers in Spain. Likewise, it was verified that the perception that the teachers have about their abilities does not correspond to what was observed.

KEYWORDS: Informational Competencies; Information Literacy; Teacher Training; Higher Education

Introducción

La información y la tecnología representan hoy un gran desafío para las instituciones educativas en todos los niveles. Las personas más que nunca utilizan las redes para mantenerse informados, es por esta razón que la sociedad necesita un capital humano bien formado que pueda interactuar apropiadamente con el mundo existente de la información y la comunicación a través fundamentalmente de la tecnología. Sin sujetos capaces de hacer frente de manera inteligente a los desafíos que traen implícitas las nuevas tecnologías digitales y de información, la sociedad no podrá desarrollarse y crecer (Area, 2010).

En el ámbito específico de la educación superior, uno de sus mayores retos es la creación de contenidos y el trabajo colaborativo que la naturaleza de la competencia requiere. Aunque las universidades aún conservan su estructura tradicional, las nuevas tecnologías han tenido un gran impacto potenciador de cambios (de Pablos, 2010).

Al respecto, Delors (1996) reflexiona sobre los cuatro pilares presentados como base de la educación (Aprender a conocer, Aprender hacer, Aprender a vivir

juntos y Aprender a ser), siendo el aprender a hacer el pilar que se enfoca en la adquisición de ciertas competencias, que facultan al ser humano para hacer frente a ciertas situaciones que se les presentan a lo largo de la vida. Y esta es precisamente una de las dimensiones que cobra mayor sentido con relación a las competencias digitales e informacionales.

En este contexto Aguaded-Gómez & Pérez (2012), citando al Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006), definen de manera general el concepto de competencia, como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarios en un contexto determinado. Y de manera más específica, podemos definir el concepto de competencias informacionales como las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar la información para transformarla en conocimiento (Aguaded-Gómez & Pérez, 2012). Además de disponer de la capacidad de buscar, procesar y comunicar la información, las personas informacionalmente competentes también deben poseer la habilidad de discernir su idoneidad e interactuar con los diferentes formatos en que se pueda presentar. (Area, et al., 2012; CRUE & REBIUN, 2014; Uribe, et al., 2011; Vargas, 2012).

En el ámbito español, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), a través del Ministerio de Educación de España, creó el Marco Común de Competencia Digital Docente con el propósito de que los profesores conozcan, ayuden a desarrollar y evalúen las competencias digitales de sus estudiantes. De igual manera, el marco común considera como un pilar fundamental la formación inicial y continua del profesorado. Dentro de las recomendaciones que atañen a las Competencias informacionales (INTEF, 2017), este marco elabora una propuesta tomando en consideración las descripciones por área del DIGCOMP 2.0 (Carretero, et al., 2017), donde puntualiza las habilidades que debe tener un sujeto informacionalmente competente:

- Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenido digital.
- Evaluación de información, datos y contenido digital.
- Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenido digital.

De igual manera el Diario Oficial de la Unión Europea (2018) y la Association of College and Research Libraries (2016) sostienen que dentro de las capacidades necesarias para ser competentes en el manejo de la información el sujeto debe tener la capacidad de buscar, obtener y tratar la información, así como utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y gestionando adecuadamente la resolución de problemas y la protección de datos.

En este contexto, numerosos autores reconocen la necesidad de formación docente en competencias informacionales como elemento nuclear en el desarrollo del perfil profesional del profesorado (Torrecilla Sánchez et al., 2014). De hecho, en los últimos años se localizan importantes esfuerzos por formar en competencias informacionales en el ámbito universitario (Al-Quallaf, 2020; Gil, 2019; Hammons,

2020; Rodríguez y otros, 2018). Llama la atención al respecto que encontramos pocos trabajos dirigidos a diagnosticar los niveles de conocimiento que poseen los docentes universitarios, existiendo únicamente algunos estudios enfocados en la evaluación de las competencias auto-percibidas (Cinthya et al., 2018; Toledo & Maldonado-Radillo, 2015). Cabe destacar al respecto que, a pesar de que la auto-eficacia se ha empleado como una medida predictiva del rendimiento, y que se localizan correlaciones de intensidad moderada entre ambas variables (Seufert y otros, 2020), los últimos estudios diagnósticos en el ámbito de las competencias informacionales evidencian un claro desajuste entre ambas medidas (Dolenc y Šorgo, 2020; García-Lorente y otros, 2020).

De igual manera, en la documentación científica son abundantes los trabajos orientados a la creación y evaluación de programas académicos para estudiantes, tanto en cursos formativos como proyectos realizados por bibliotecas (Anyaku, 2016; Gómez, 2010; Hernández, 2010; Kaviev & Mamontova, 2016; Kelham & Marshall, 2014; Melgar et al., 2017; Pinto et al., 2013; Togia et al., 2014). Estos trabajos concluyen habitualmente no solo la falta de habilidad de los estudiantes, sino también la necesidad imperante de formación en CI en la comunidad docente.

Frente a la evidente falta de investigaciones dirigidas a evaluar el nivel CI y las necesidades formativas de los profesores universitarios, es necesario la creación de iniciativas que favorezcan el desarrollo de investigaciones que aporten conocimientos en la temática en los países iberoamericanos, no solo para conocer el estado de la cuestión, sino para crear proyectos que permitan el desarrollo de estas competencias clave entre los profesionales.

Por tal motivo el presente estudio va dirigido a evaluar en nivel de Competencias Informacionales Observadas (CIO) y Autopercibidas (CIA) en los Docentes de distintas áreas en las Instituciones de Educación Superior de 6 países de Iberoamérica.

Método

Objetivos del estudio

El objetivo del estudio es conocer el nivel de competencias Informacionales observadas (CIO) y la autopercepción de CI en los profesores universitarios de países iberoamericanos.

Diseño de la investigación

La investigación parte de un diseño de carácter no experimental y de tipo descriptivo-correlacional. Tomando en consideración que las variables a manejar por el investigador no son manipuladas por el mismo. Se tomarán en consideración las posibles relaciones entre las variables criterio y las variables predictoras para

poder inferir sobre los resultados del análisis (Cohen & Manion, 1990; Hernandez et al., 2010; Terán & González, 2016).

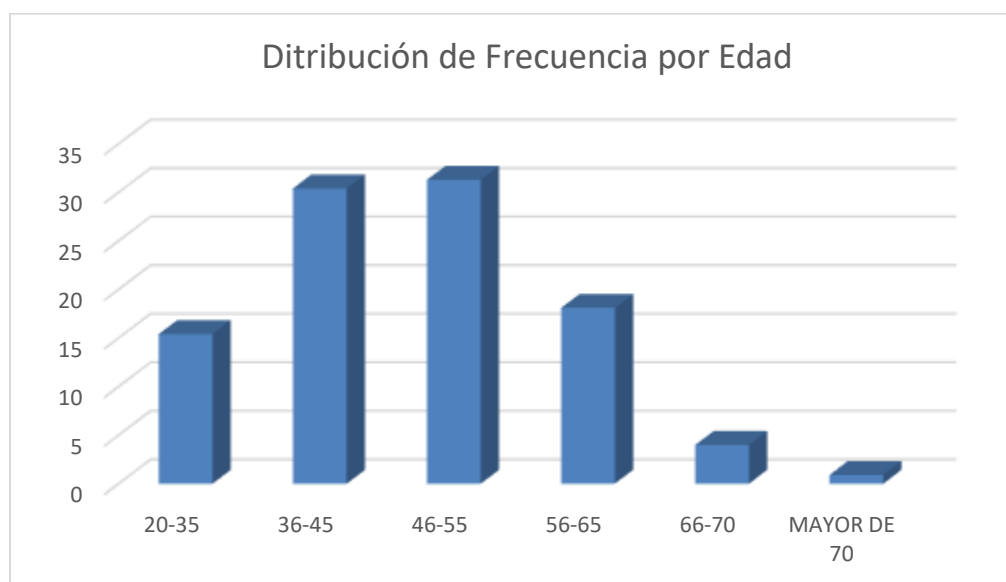
Población y muestra

La población para esta investigación fueron los Docentes de Universidades de países de Iberoamérica; para el análisis se tomó una muestra intencional y por muestreo de bola de nieve (Hueso & Cascant, 2012) de 235 profesores universitarios en activo.

En cuanto a la distribución general de la muestra por sexo, se observa un 49.1% de género femenino y el 59.9% masculino, por lo que existe una distribución homogénea por esta variable. Según la edad, el porcentaje más alto (31.3%) de docentes se encuentra entre 46 y 55 años, seguido por el 30.4% que están en el rango de edad de 36 y 45 años, como se muestra en la figura 1.

Figura 1

Distribución de la muestra por Edad



En cuanto a la participación de los profesores en los distintos países a los que se envió el cuestionario, se obtuvieron 38 respuestas en Colombia, 5 en Puerto Rico (estos sujetos se obviaron en el análisis por países al no ser considerada una cantidad suficiente para las comparaciones entre grupos), 22 en Argentina, 40 en Chile, 55 en República Dominicana, 42 en México y 30 en España (tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra por país de origen

	Frecuencia	Porcentaje
Colombia	38	16.4
Puerto Rico	5	2.2
Argentina	22	9.5
Chile	40	17.2
República Dominicana	55	23.7
México	42	18.1
España	30	12.9
Total	232	100

Variables e instrumentos

Las variables predictoras de estudio en este caso son: El país de Origen y la Experiencia Laboral. Como variables criterio utilizamos las cuatro dimensiones CIO (Dimensión de Búsqueda, Evaluación, Procesamiento y Comunicación) y CIA.

Para la realización del estudio se utilizaron dos cuestionarios ya validados, el primero de Competencias Observadas (CIO), dirigido a estudiantes de educación secundaria, diseñado y validado por Bielba Calvo et al. (2016). Para la realización de este estudio se elaboró una versión reducida del cuestionario para favorecer la mayor cantidad de respuesta del público al que iba dirigido. El cuestionario está elaborado en base a 10 ítems de diversa naturaleza (prueba objetiva, selección múltiple, escala dicotómica y escala de ordenación) distribuidos en relación a las cuatro dimensiones de competencias Informacionales expuestas por varios autores (Association of College and Research Libraries, 2016; Diario Oficial de la Unión Europea, 2018; CRUE-TIC, & REBIUN, 2009; Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2006), Búsqueda con 3 ítems y 10 indicadores, Evaluación 2 ítems y 6 indicadores, Procesamiento 3 ítems y 10 indicadores y Comunicación de la información 2 ítems y 7 indicadores respectivamente.

Dada la reducción de ítems realizada en el cuestionario CIO aplicado, se corroboró la validez criterial (Abad, 2011). En concreto, se calculó para cada una de las 4 dimensiones la correlación entre la puntuación obtenida en el cuestionario original y la puntuación alcanzada en el cuestionario reducido. Los datos utilizados fueron los disponibles en la muestra piloto empleada en los estudios de validación previos (Bielba Calvo et al., 2016). Se obtuvieron en todas las dimensiones correlaciones positivas altas (valores de la correlación de Pearson entre .8 y .9), por lo que se aceptó la validez referida al criterio.

Por otro lado, se estudió la validez factorial y fiabilidad de los instrumentos CIO y CIA en la población del estudio. Dado que ambas escalas incluyen ítems de

naturaleza categórica, se empleó la matriz de correlaciones tetracórica-policórica para el cálculo del análisis factorial exploratorio y el índice Theta de Armor ajustado para el cálculo de la fiabilidad de las escalas CIO y CIA (Martínez-Abad & Rodríguez Conde, 2017). En ambas escalas se obtuvieron valores adecuados de fiabilidad global: $\text{Theta}_{\text{CIO}}=.760$, $\text{Theta}_{\text{CIA}}=.934$; y de validez factorial: los pesos factoriales de todos los ítems cargaron con puntuaciones superiores a .4 en las dimensiones correspondientes (Abad, 2011).

El rango de puntuaciones posibles en cada una de las dimensiones se estandarizó a un rango con un máximo de 10 puntos. Como se realizó corrección por acierto al azar, existió la posibilidad de obtener puntuaciones negativas en los indicadores, ítems y dimensiones.

El segundo cuestionario de Competencias Informacionales Auto-percibidas (CIA) aborda las mismas cuatro dimensiones que el anterior (Búsqueda, Evaluación, Procesamiento y Comunicación) creado y validado por García Llorente et al. (2019), en base al marco DIGCOMP. Se aplican ítems con escala de respuesta tipo Likert con 5 opciones de respuesta: en la Dimensión de Búsqueda posee 4 ítems, en Evaluación 5 ítems, en procesamiento 4 ítems y en Comunicación 4 ítems.

Las puntuaciones de cada dimensión se calcularon como la puntuación promedio de sus ítems. El rango de puntuaciones de cada dimensión se estandarizó igualmente en una escala con máximo 10 puntos. En este caso, dado que la puntuación mínima posible en cada ítem fue 1, el rango de puntuaciones de estas variables fue (1, 10). Con relación a las variables sociodemográficas País y Experiencia Laboral, fueron preprocesadas. En la variable País se suprimió Puerto Rico, ya que la cantidad de respuestas no fue suficiente para utilizarla en el análisis de los datos. La variable Experiencia Laboral estaba organizada originalmente por una escala cuantitativa. Se decidió agrupar a los sujetos por intervalos de años de experiencia en 2 grupos, profesores noveles (1-15 años de experiencia) y profesores expertos (más de 15 años).

Los sistemas de evaluación de cada país poseen diferencias importantes en las calificaciones aprobatorias de los sistemas de educación. En Argentina: 4.0; Chile: 4.0; Colombia: 3.0; México: 6.0; República Dominicana: 7.0; España: 5.0. De acuerdo a la Universidad de Navarra (2013), el equivalente de cada uno de los sistemas de evaluación es proporcional al de España, excepto el de República Dominicana, por tal motivo utilizaremos como referencia la escala del 1 al 10 de España, siendo 5 el valor mínimo para ser competente o no en el manejo de la información.

Análisis de los datos

Inicialmente se utilizó el programa de Microsoft Excel 2016 para procesar la información obtenida de los cuestionarios y obtener las puntuaciones finales de cada ítem de las dimensiones. Para el análisis de los datos se utilizó SPSSv.25. Se

realizó un análisis de enfoque cuantitativo, aplicando las técnicas básicas de estadística descriptiva (Frecuencias, Media, Mediana, Desviación típica etc.) y el contraste de hipótesis no paramétrico pertinente para realizar las comparaciones entre los grupos y las variables de contraste (H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney), ya que los datos no poseían una distribución normal.

Resultados

Competencia Informacional Observada

En el estudio general de las Dimensiones de Competencias Informacionales se observan valores con diferencias moderadas entre ellas, siendo la dimensión de comunicación la que mayor puntuación media ha tenido (5.03). De acuerdo a los valores de la mediana se observan cantidades superiores a los valores de la media, donde las dimensiones de procesamiento (6.00) y comunicación (6.00) tuvieron una mejor valoración por parte de los profesores. De acuerdo al P25 el 75% de la muestra se encuentra en niveles superiores a 1.67 en las competencias informacionales observadas (excepto en la dimensión de procesamiento de la información donde el 75% de encuentra con valores por encima de -1.50), y en base al P75, se ha podido observar que el 25% de la muestra se sitúa en valores superiores a 6.000 en todas las dimensiones observadas (Tabla 2).

Tabla2

Puntuación general por dimensiones CIO

	Búsq-CIO	Eval-CIO	Proc-CIO	Com-CIO	Total-CIO
Med	3.29	3.98	3.55	5.03	3.91
Mdn	3.33	4.31	6.00	6.00	4.08
D.T	3.40	3.30	3.52	1.72	1.93
P₂₅	1.67	1.94	-1.50	4.34	2.83
P₇₅	6.67	6.94	6.00	6.00	5.50

En el análisis de la muestra por país (tabla 3) encontramos que las diferencias entre ellos son moderadas en la mayoría de las dimensiones, siendo la muestra de España la que, según el análisis, posee mayor habilidad para manejar la información, seguido por Chile, Argentina y luego Colombia. En el total de las dimensiones se observan valores bajos o medios-bajos en la mayoría de los países y medios en los profesores españoles.

Tabla 3

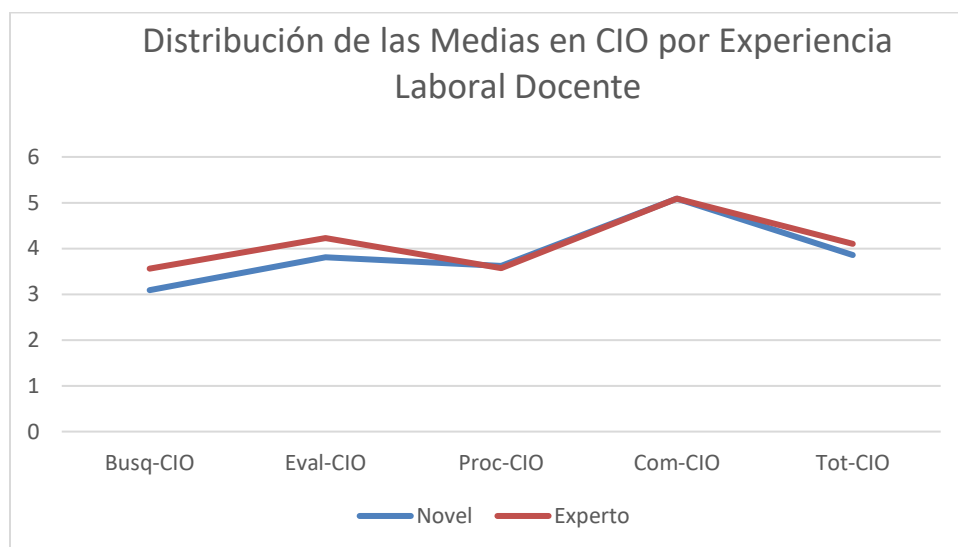
Resultado del análisis por País de Origen y CIO

	Búsq-CIO	Eval-CIO	Proc-CIO	Com-CIO	Total-CIO
Colombia	3.05(3.88)	4.08(2.88)	2.95(3.99)	5.48(1.33)	3.90(1.89)
Argentina	4.05(2.01)	4.11(3.83)	3.95(3.04)	5.09(1.38)	4.24(1.69)
Chile	3.52(3.37)	4.58(3.21)	3.85(3.37)	5.15(1.67)	4.25(1.90)
Rep. Dominicana	2.90(3.44)	2.67(3.22)	3.18(3.79)	4.87(2.01)	3.29(1.88)
México	2.28(3.80)	3.27(3.24)	3.07(3.71)	4.86(1.93)	3.37(2.11)
España	4.94(2.25)	6.68(1.86)	4.33(2.85)	4.95(1.55)	5.22(1.27)

En cuanto a las puntuaciones medias en las dimensiones CIO en función de la experiencia laboral, se observa que los docentes que tienen mayor experiencia laboral son más competentes buscando y evaluando la información, con diferencias moderadas en las medias, mientras que, los docentes noveles de la muestra alcanzan una capacidad ligeramente superior para procesar la información (figura 2). No obstante, en el total de las dimensiones los valores medios superiores los poseen los docentes expertos, lo que significa que a nivel general los docentes con experiencia manejan mejor la información.

Figura 2

Distribución de medias de las competencias observadas y experiencia laboral



En el estudio de la significación de las diferencias en las competencias CIO en función del país (tabla 3), se obtienen diferencias significativas en el nivel de habilidad para Buscar información ($p=.024$) y Evaluar la información ($p=.001$). No obstante, en la dimensión de procesamiento y comunicación de la información los valores de significación son superiores a .05, las diferencias no son significativas. Las pruebas Post-hoc confirman que los docentes universitarios en España alcanzan niveles de dominio superiores en las dimensiones búsqueda (con relación a México) y evaluación (con relación a Colombia, República Dominicana y Chile).

En la puntuación CIO total el nivel de significación es de .001, observando que a nivel general los docentes universitarios españoles son más competentes en el manejo de la información que los docentes de México, República Dominicana y Colombia.

Tabla 4

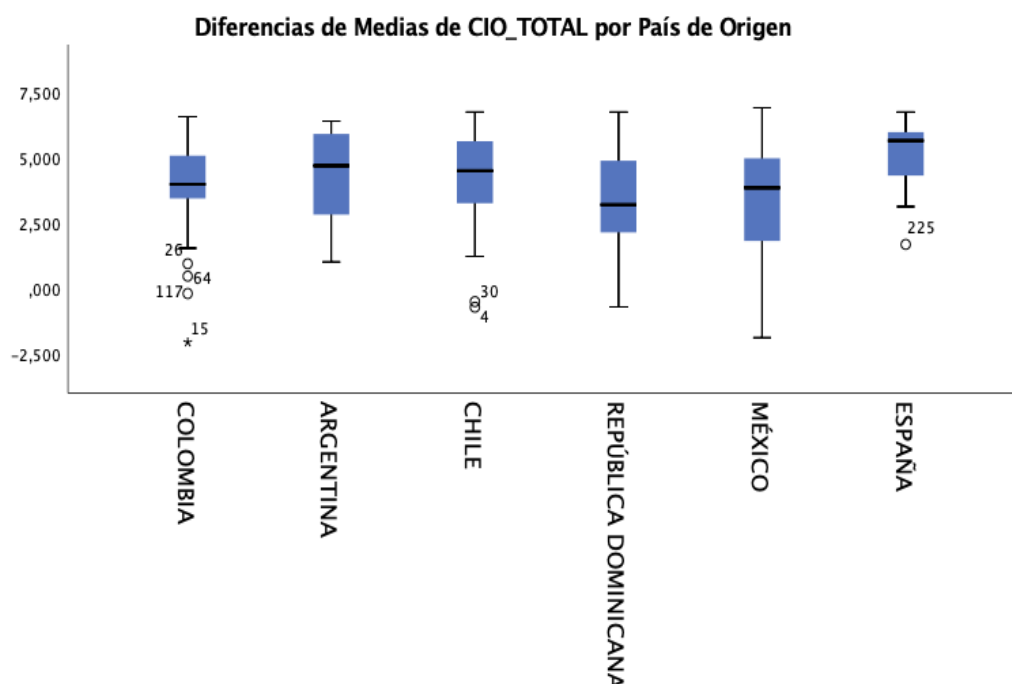
Contraste entre las dimensiones CIO y el país de origen de los docentes

	Chi ²	Sig.	Post Hoc		
			Comparación	Dif. de medias	Sig.
Búsq-CIO	12.92	.024	México-España	2.59	.011
			Rep.Dom-España	4.00	.001
Eval-CIO	31.49	.001	Chile-España	3.40	.001
			Colombia-España	2.59	.010
Proc-CIO	2.50	.762			
Com-CIO	4.90	.428			
Total-CIO	27.52	.001	Rep.Dom-España	1.93	.001
			México-España	1.85	.001
			Colombia-España	1.33	.036

En la figura 3 se pueden observar mejor las diferencias de las distribuciones de la puntuación total CIO en función del país de origen.

Figura 3

Diferencias entre las medias en el total de las dimensiones de las competencias informacionales y el país de origen de los docentes



Claramente se observa que buena parte de los docentes de España poseen habilidades superiores para manejar la información que los demás grupos, seguidos por Chile y Argentina. En el caso de México y la República Dominicana encontramos niveles de habilidad muy dispersos y heterogéneos entre el profesorado.

En el análisis de las dimensiones CIO en función de la experiencia docente, a pesar de que a nivel descriptivo se observó que los docentes con mayor experiencia eran más competentes en el manejo de la información en las dimensiones de Búsqueda y evaluación, y que los docentes más jóvenes poseían mayores habilidades para procesar la información, no se obtuvieron diferencias significativas. Por lo tanto, no se observan diferencias en el nivel de habilidad en el manejo de la información en función de la experiencia docente (profesor novel o experto).

Tabla 5

Contraste de las medias de las dimensiones CIO y la experiencia laboral de los docentes

	Novel		Experto		Z	Sig.
	Med.	D.T.	Med.	D.T.		
Búsq-CIO	3.09	3.55	3.56	3.24	-0.21	.357
Eval-CIO	3.81	3.28	4.23	3.27	-1.02	.307
Proc-CIO	3.62	3.58	3.57	3.43	-0.57	.571
Com-CIO	5.09	1.54	5.09	1.59	-0.17	.987
Total-CIO	3.86	1.98	3.96	1.88	-0.95	.345

Competencia Informacional Autopercebida

En este caso presentamos el análisis de la autopercepción de la propia competencia por parte de los docentes universitarios. Según la opinión de los sujetos sobre el nivel de conocimiento que paseen sobre manejo de la información, los mismos se consideran con alto dominio en las competencias informacionales, aunque entienden que en la búsqueda y en el procesamiento de la información tienen niveles más bajos, con diferencias leves frente a las demás dimensiones (tabla 6). De hecho, en base al P25, al menos el 75% del profesorado encuestado se sitúa en niveles autopercebidos superiores o iguales a 8 puntos sobre 10, y al menos el 25% se autoconsidera con un nivel máximo en las 4 dimensiones.

En función del país de origen se observa que los docentes de República Dominicana son los que se consideran más competentes en la búsqueda de la información, seguido por Chile, Colombia y Argentina (tabla7).

Tabla 6

Puntuación general por dimensiones CIA

	Búsq-CIA	Eval-CIA	Proc-CIA	Com-CIA	Total-CIA
Med.	8.76	9.15	8.95	9.05	8.90
Mdn	9.50	9.60	9.00	9.50	9.28
D.T.	1.38	0.93	1.05	1.15	1.23
P25	8.00	8.80	8.50	8.50	8.35
P75	10.00	10.00	10.00	10.00	10.00

Los docentes de España entienden que tienen menor habilidad en la búsqueda y el procesamiento que las poseen para evaluar y comunicar la información. En el

total de las dimensiones se entienden con mayores habilidades los profesores de Colombia, Chile y España, quedando México sensiblemente por debajo del resto de grupos de profesores.

Tabla 7

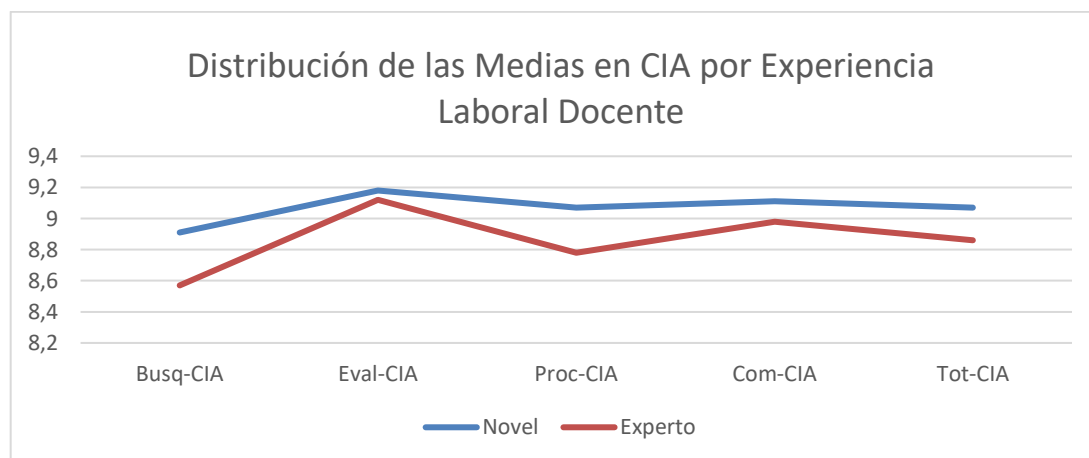
Resultado del análisis por País de origen y CIA

	Búsq-CIA	Eval-CIA	Proc-CIA	Com-CIA	Total-CIA
Colombia	8.88(1.11)	9.28(0.87)	8.91(1.21)	9.05(1.04)	9.03(0.85)
Argentina	8.61(1.33)	8.89(0.89)	8.98(1.07)	8.91(1.29)	8.85(0.83)
Chile	8.84(1.47)	9.20(1.11)	9.01(0.90)	9.22(1.04)	9.07(0.89)
Rep. Dominicana	9.02(1.22)	9.38(0.64)	9.26(0.85)	9.28(1.17)	8.89(1.93)
México	8.18(1.71)	8.70(1.19)	8.76(1.16)	8.41(1.34)	8.51(1.14)
España	8.9(1.20)	9.28(0.60)	8.50(1.08)	9.35(0.78)	9.02(0.75)

La distribución de las medias de las dimensiones CIA en función de la variable Experiencia refleja que los docentes que son más jóvenes en el ambiente académico consideran que tienen un mayor manejo de las habilidades informacionales (figura 4). Tanto los sujetos noveles como los expertos entienden que su fortaleza se encuentra en la evaluación de la información, considerando que la dimensión con menos nivel de dominio es la de búsqueda de información.

Figura 4

Distribución de medias de las competencias auto-percibidas y experiencia laboral



El contraste de hipótesis en función del País de Origen muestra diferencias significativas en las dimensiones de evaluación, procesamiento y comunicación de la información. Las pruebas post-hoc muestran que, mientras que en la dimensión Evaluación no se obtienen diferencias significativas, el profesorado de la República Dominicana se considera significativamente más competente que el de España en Procesamiento. Por otro lado, en la dimensión Comunicación el profesorado de México se considera menos competente que el de Chile y República Dominicana.

Tabla 8

Contraste entre las dimensiones de las competencias informacionales auto-percibida (CIA) y el país de origen de los docentes

	Chi ²	Sig.	Post Hoc		
			Comparación	Dif. de medias	Sig.
Búsq-CIA	8.52	.130			
Eval-CIA	13.25	.021			
Proc-CIA	11.54	.042	Rep.Dom- España	0.75	.018
Com-CIA	15.77	.008	México-Chile	0.81	.046
			México- Rep.Dom.	0.87	.005
Total-CIA	10.37	.065			

En cuanto a la experiencia laboral, tal y como apuntaban los datos descriptivos, los docentes noveles alcanzan niveles autopercibidos de CI significativamente más elevados que los docentes expertos en las dimensiones Búsqueda y Procesamiento.

Tabla 9

Contraste de las medias de las dimensiones de competencias autopercibidas y la experiencia laboral de los docentes

	NOVEL		EXPERTO		Z	Sig.
	MED	D.T	MED	D.T		
Búsq-CIA	8.91	1.39	8.57	1.35	-2.41	.016
Eval-CIA	9.18	0.96	9.12	0.88	-0.78	.438
Proc-CIA	9.07	1.13	8.78	1.09	-2.22	.026
Com-CIA	9.11	1.13	8.98	1.19	-0.94	.350
TOTAL-CIA	9.07	0.91	8.86	0.92	-1.88	.060

Discusión y conclusiones

El análisis no paramétrico aplicado a los datos de CIO (competencias observadas) nos permitió comprobar el nivel de habilidad que tienen los docentes respecto al manejo de la información. La puntuación total de las dimensiones de las competencias se encuentra 3.91 en el valor de la media, si tomamos como referencia la mediana de la muestra en lugar de la media nos encontraremos con el valor de 4.8, en ambos casos por debajo de 5 (siendo 5 la puntuación que consideramos criterio para considerar a un sujeto competente en la dimensión y/o en la escala completa).

Analizando las habilidades por dimensiones se observan medias superiores en las competencias de búsqueda con una media de 3.98 y comunicación con una media 5.3 (es importante recordar que los valores pueden estar condicionados por las correcciones al azar). En la comparación con las variables sociodemográficas se observa que los docentes que tienen mayor experiencia en la docencia (expertos) tienen más habilidad CI en el total de las dimensiones que la que poseen los docentes con menos experiencia (Noveles). España, Chile y Argentina son los países con las medias más altas. A nivel general los docentes españoles alcanzan niveles CIO significativamente superiores al profesorado de otros países (especialmente República Dominicana y México) De acuerdo con las respuestas obtenidas, en las dimensiones que los profesores muestran mayor dificultad son Búsqueda y procesamiento de la información, por tal motivo es necesario tener estas dimensiones como prioridad al momento de elaborar los programas formativos.

En cuanto a las competencias CIA (Competencias autopercebidas), los docentes expertos se consideran muy competentes con una media 8.90 y una mediana de 9.28 en el total de las dimensiones. No obstante, los docentes noveles se consideran con habilidades superiores a las que tienen los docentes expertos. A nivel general los docentes noveles se consideran más competentes de los que son, y los docentes expertos dicen tener menos competencias de la que realmente tienen. Chile, Colombia y España entienden que tienen muy buen manejo de la información a nivel general.

Es importante destacar que la percepción que tienen los docentes con relación a las habilidades en el manejo de la información, no se corresponde con los análisis observados. Entre los países los docentes que se consideraban con mayor habilidad para manejar la información son los de República Dominicana con relación a las habilidades reales, que son las más bajas de todos los países que se analizaron en CIO. Esto nos lleva a una discusión sobre la percepción que tienen los docentes dominicanos de sus habilidades y el nivel de competencias observadas.

Este estudio es un diagnóstico que intenta mostrar la posición de los docentes frente al manejo de la información. Se ha estudiado el caso desde dos puntos de vista distintos, cómo se conciben los docentes con relación a la información y cómo

es en realidad a través de la observación. En el análisis de la literatura no encontramos estudios en competencias informacionales que integren la percepción y la observación en el contexto de la educación superior enfocados en los docentes, son prolíferos los planteamientos de programas realizados por las bibliotecas (Anyaku, 2016; Domínguez-Aroca, 2011; Willson & Angell, 2017) y otros realizados por instituciones académica (Pirela et al., 2015; Sarzhanova et al., 2016; Valverde et al., 2013) que entienden que estos programas deben abordarse desde las propias instituciones educativas. Aunque enfocados en el estudiante que se forma en la universidades, los investigadores entienden la importancia de que éstos al igual que los profesores necesitan la debida formación en esta área (Castillo et al., 2016; Fernández-Márquez & Leiva-Olivencia, 2017; Manso-Perea et al., 2019; Rodrigues, 2014).

Podemos afirmar que este trabajo es una oportunidad de investigación en el ámbito académico, ya que a través de la evaluación diagnóstica podemos ver el panorama completo de las necesidades de formación existentes, permitiendo desarrollar programas encaminados a formar al profesorado en competencias informacionales, enfocados en las necesidades específicas de cada dimensión. Al crear programas dirigidos a desarrollar habilidades de manejo de la información, estaremos aportando a los profesores una herramienta muy importante al momento de desarrollar competencias de información. Además, la cantidad de investigaciones de competencias informacionales dirigidas al profesorado universitario es limitada, por lo que futuras investigaciones serían un gran aporte a la educación superior.

En resumen, los resultados obtenidos en este estudio ponen el foco en las necesidades de formación del profesorado universitario Iberoamericano en las competencias informacionales. Las evidencias muestran de modo generalizado que los niveles de dominio de la competencia informacional no se ajustan a la autopercepción que tiene el propio profesorado, destacando que existen importantes carencias formativas en el profesorado latinoamericano, especialmente en los contextos particulares de la República Dominicana, México y Colombia. Se considera fundamental, por tanto, reforzar la formación de los formadores de cara al desarrollo de estas competencias clave (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018) para los ciudadanos de la futura Sociedad del Conocimiento (Area, 2010).

Limitaciones del estudio

Las limitaciones que se han presentado al momento de realizar este estudio son el acceso a campo de estudio, la carente disposición de los docentes a colaborar con los cuestionarios y las respuestas tardías de algunas de las instituciones académicas a las cuales se les solicitó colaboración.

Prospectiva

Tras los resultados obtenidos, y la discusión de los mismos, parece pertinente el desarrollo de algunas futuras investigaciones que pueden aportar información clave en este ámbito, contribuyendo al enriquecimiento del estado de la cuestión:

- La evaluación diagnóstica a un mayor grupo de docentes, integrando una lista más amplia de instituciones académicas y países.
- Investigar la razón por la que los docentes tienden a poseer mayor habilidad en una competencia que en otras.
- Identificar como intervienen las competencias informacionales en las habilidades investigadora de los académicos.
- Crear programas que desarrollen el nivel de competencias informacionales en los docentes universitarios.

Referencias

- Abad, F. J. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Agüaded-Gómez, I., & Pérez, M. (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New Approaches in Educational Research*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>
- Al-Quallaf, C.L. (2020). Information Literacy Skills of Graduate Students: A Case of the Master's fo Information Studies Program in Kuwait. *Journal of Information & Knowledge Management*, 19(2). <https://doi.org/10.1142/S0219649220500112>
- Anyaoku, E. N. (2016). Librarians conceptions of information literacy in three federal universities in South East Nigeria: Implications for effective implementations of information literacy programmes. *Library Philosophy and Practice*, 2016(1). <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1357>
- Area, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior? *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 7(2), 2-5. <https://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.976>
- Area, M., Gutiérrez, A., & Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Fundación Telefónica, Ariel. https://ddv.ull.es/users/manarea/public/libro_%20Alfabetizacion_
- Association of College and Research Libraries. (2016). *Information literacy competency standards for higher education*. ACRL.
- Bielba Calvo, M., Martínez Abad, F., & Rodríguez Conde, M. J. (2016). Validación psicométrica de un instrumento de evaluación de competencias informacionales en la educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 27-43.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Centre, European Commission. [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

- Castillo, Y., Arguelles, R., & Labaceno, I. R. (2016). Competencias informacionales. Breves reflexiones sobre el tema. *Revista de Información Científica*, 95(4), 647–658.
- Cintha, T., Vitela, M., Lau, J., & Ornelas, M. L. (2018). Parámetros para el diseño de instrumentos en la evaluación del desarrollo de habilidades, competencias y alfabetización informacional. *Lumina*, 12(1), 124–145. <https://doi.org/10.34019/1981-4070.2018.v12.21490>
- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Diario oficial de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Consejo de la Unión Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=ES)
- Dolenc, K.; Šorgo, A. (2020). Information literacy capabilities of lower secondary school students in Slovenia. *The Journal of Educational Research*, 113(5), 335–342. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1825209>
- CRUE, & REBIUN. (2014). *Definición de competencias informacionales*. https://www.rebiun.org/sites/default/files/2017-11/Definicion_Competencias_Informacionales_2014.pdf
- CRUE-TIC, & REBIUN. (2009). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*. <http://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/49>
- de Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento . Las competencias. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 7, 6–16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.977>
- Dominguez-Aroca, M.-I. (2011). La Biblioteca y Las Competencias Informacionales en el Currículo de los Estudiantes de Ciencias, Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad de Alcalá. *Profesional de la Información*, 26(3), 516–524. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.may.18>
- Fernández-Márquez, E., & Leiva-Olivencia, J. J. (2017). Competencias digitales en docentes de Educación Superior. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 213–231. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- García Llorente, H. J., Martínez Abad, F., & Rodríguez Conde, M. J. (2019). Validation of a measure instrument related to self-perceived informational competences in compulsory secondary education. *Anales de Documentacion*, 22(1). <https://doi.org/10.6018 / analesdoc.22.1.305641>
- García-Llorente, H. J.; Martínez-Abad, F.; Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Evaluación de la competencia informacional observada y autopercebida en estudiantes de educación secundaria obligatoria en una región española de alto rendimiento PISA. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–17.
- Gil, E. L. (2019). Introducing information literacy into a marketing budget class assignment: A case study. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 24(1-2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08963568.2019.1632646>
- Gómez, J. A. (2010). Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes. *RUSC*.

Universities and Knowledge Society Journal.

- Hammons, J. (2020). Teaching the teachers to teach information literacy: A literature review. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102196. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102196>
- Hernández Hernández, C. J. (2010). A Plan for Information Competency Training via Virtual Classrooms: Analysis of an Experience involving University Students. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(2), 39-49. <https://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.981>
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. del P. (2010). Metodología de la investigación. In *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGRAW-HILL.
- Hueso, A., & Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/handle/10251/17004>
- INTEF. (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. INTEF. https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Com%C3%BAn-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Kaviev, A. F., & Mamontova, M. S. (2016). Information competence of a library specialist as a condition for their professional development. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2745-2759. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.718a>
- Kelham, C., & Marshall, A. (2014). Health care librarians and information literacy: An investigation. *Health Information and Libraries Journal*, 31(3), 235-238. <https://doi.org/10.1111/hir.12071>
- Manso-Perea, C., Cuevas-Cerveró, A., & González-Cervantes, S. (2019). Competencias informacionales en los estudios de grado en enfermería: el caso español. *Revista Española de Documentación Científica*, 42(1), 1-15. <https://doi.org/10.3989/redc.2019.1.1578>
- Martínez-Abad, F., & Rodríguez-Conde, M. J. (2017). Comportamiento de las correlaciones producto-momento y tetracórica-policórica en escalas ordinales: Un estudio de simulación. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9476>
- Melgar, F. M., Chiecher, C. A., Elisondo, C. R., & Donolo, S. D. (2017). Alfabetización informacional. Una tarea en Facebook para explorar museos virtuales. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 28(54), 216-234. <http://hdl.handle.net/11336/79462>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Pinto, M., Fernández-Ramos, A., Sánchez, G., & Meneses, G. (2013). Information Competence of Doctoral Students in Information Science in Spain and Latin America: A Self-assessment. *Journal of Academic Librarianship*, 39(2), 144-154. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2012.08.006>
- Pirela, J., Paredes, A., Portillo, L., & Caldera, E. (2015). Desarrollo de competencias

- informativas en la formación general de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 21(2), 347-360. <http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v21i2.25728>
- Rodrigues, R. (2014). Búsqueda, selección y gestión de información académica de los nativos digitales: Pocas sorpresas y grandes retos educativos. *Digital Education Review*, (26), 39-60. <https://doi.org/10.1344/der.2014.0.39-60>
- Rodríguez, K.; Cádiz, L.; Penkova, S. (2018). Integration of information literacy skills into the core business curriculum at the University of Puerto Rico Río Piedras. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 23(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/08963568.2018.1467168>
- Sarzhanova, G. B., Alimbekova, A. A., Slambekova, T. S., Albytova, N. P., & Salykzhanova, S. B. (2016). Information competence as a means of developing leadership qualities in student-teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(9), 2887-2899. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.729a>
- Seufert, S.; Stanoevska-Slabeva, K.; Guggemos, J. (2020). Assessing subjective and objective information literacy at upper secondary schools—An empirical study in four German-speaking countries. *International Journal of Learning Technology*, 15(1), 82-103. <https://doi.org/10.1504/IJLT.2020.107666>
- Terán, L., & González, A. J. (2016). Lo cuantitativo y cualitativo en la investigación. Un apoyo a su enseñanza. *Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 7(13), 15-36.
- Delors, J. (1996). *Learning, the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. UNESCO.
- Togia, A., Malliari, A., Korobili, S., & Nitsos, I. (2014). The Development of an Online Information Literacy Tutorial for Greek High School Students. *The International Journal of Literacies*, 20(2), 63-78. <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v20i02/48814>
- Toledo, M. C., & Maldonado-Radillo, S. E. (2015). Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: Diseño de un instrumento. *Biblios: Journal of Librarianship and Information Science*, (60), 14-31. <https://doi.org/10.5195/biblios.2015.245>
- Torrecilla Sánchez, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S., & Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado*, 18(2), 189-208.
- Universidad de Navarra. (2013). *Equivalencia de sistemas de calificación universitarios extranjeros a los sistemas de calificación universitarios españoles escala 0-10 y escala 0-4*. http://www.unavarra.es/digitalAssets/213/213368_1tabla_conversion_Ministerio_Educacion.pdf
- Uribe, A., Pinto, M., Gómez, R., & Córdón, J. A. (2011). La producción científica internacional sobre competencias informacionales e informáticas: tendencias

- e interrelaciones. *Información Cultura y Sociedad*, (25), 29–62. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ics/article/view/646/824#>
- Valverde, O., Reyes, S. Á., & Espinosa, E. (2013). Diseño de curso básico para la alfabetización informacional de profesores. *Educación Médica Superior*, 27(2), 194-202. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/165/88>
- Vargas, G. M. G. (2012). Administración de la educación sustentada en la teoría de la complejidad: un enfoque emergente en la sociedad de la información. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, 4(1), 27-43. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2011v4n1p27>
- Willson, G., & Angell, K. (2017). Mapping the Association of College and Research Libraries information literacy framework and nursing professional standards onto an assessment rubric. *Journal of the Medical Library Association*, 105(2), 150–154. <https://dx.doi.org/10.5195%2Fjmla.2017.39>

La formación inicial de los maestros en matemáticas y su didáctica

Álvaro NOLLA
Roberto MUÑOZ
Adela CERISOLA
Belén FERNÁNDEZ

Datos de contacto:

Álvaro Nolla
Departamento de Didácticas
Específicas. Universidad
Autónoma de Madrid
alvaro.nolla@uam.es

Roberto Muñoz
Departamento de Matemática
Aplicada, Cc. e Ing. de los
Materiales y Tecnología
Electrónica. Universidad Rey
Juan Carlos.
roberto.munoz@urjc.es

Adela Cerisola
CEIP José Jalón
Navalcarnero
adelacerisola@gmail.com

Belén Fernández
CEIP Benito Pérez Galdós
Móstoles
bel.sanz117@gmail.com

Recibido: 05/11/2020
Aceptado: 19/02/2021

RESUMEN

Presentamos un análisis cuantitativo no experimental de los créditos de matemáticas y su didáctica que contienen los itinerarios formativos de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria de las universidades españolas en el curso 2019-2020. Los datos han sido recopilados a partir de los planes de estudio de los distintos centros educativos, obteniendo el número de créditos ofertados tanto obligatorios como optativos, el tipo de asignaturas propuestas, atendiendo al carácter matemático, didáctico-matemático o mixto de sus contenidos, usando las categorías del modelo *Mathematics Teacher's Specialised Knowledge (MTSK)*, y el curso en el que se imparten, distinguiendo entre universidad pública y privada. El estudio confronta los datos recopilados con los estándares internacionales de formación en matemáticas de futuros maestros establecidos por el *National Council on Teacher Quality*. A la luz de los datos se concluye la inexistencia de un consenso de mínimos en el número de créditos dedicados a matemáticas y su didáctica en los grados, se muestra la heterogeneidad del sistema y se constata la escasa existencia de menciones en matemáticas. También se describen las diferencias entre el sistema público y el privado.

PALABRAS CLAVE: Currículo; Formación inicial de maestros; Matemáticas; Didáctica.

Initial Teacher Training in Elementary Mathematics and its Didactics

ABSTRACT

We present a quantitative analysis with a non-experimental research design of the initial teacher training in mathematics of the degrees of Elementary School of all Spanish universities in the academic year 2019-2020. The data have been collected from the syllabus of every educational institution obtaining the number and duration of compulsory and optional courses, the type of course attending to their mathematical, didactic of mixed contents according to the domains of the *Mathematics Teacher's Specialised Knowledge model (MTSK)*, and the year where the course is placed in the syllabus, differentiating between private and public institutions. Data are confronted with the *National Council on Teacher Quality* standards for the mathematics preparation of elementary teachers. The subsequent analysis shows the non-existence of a consensus for a minimal number of credits of mathematics and or didactics of mathematics in teacher training, shows the heterogeneity of the system and exhibits the limited offer of speciality programs in mathematics and related areas within the system. Differences between public and private institutions are also described.

KEYWORDS: Curriculum; Initial Teacher Training; Mathematics; Didactics.

Introducción

La formación inicial de los maestros en el sistema educativo español, tanto en educación infantil como en educación primaria, se desarrolla en los grados universitarios diseñados a tal efecto y cualquier reflexión que se haga sobre dicha formación ha de partir del análisis del diseño de los itinerarios formativos que allí se proponen. En particular, para conocer la preparación matemática y didáctico-matemática que reciben los aspirantes a maestro, resulta de interés analizar qué propuesta de formación en estos campos se está realizando en los planes de estudio de los grados y determinar cuántos créditos ECTS se están dedicando a dicha formación.

En Rico, Gómez y Cañadas (2014), sobre la base de los resultados del estudio internacional TEDS-M 2008 (INEE, 2012), se realizó un análisis de la formación inicial de los maestros en matemáticas y su didáctica en el periodo del 1991 al 2010. En dicho análisis se utilizaron tres niveles: nacional, institucional y formador, para describir el itinerario formativo en matemáticas y su didáctica de los estudiantes de las carreras de magisterio. Cabe mencionar que la fase de recogida de datos de este estudio se realizó en el curso académico 2007-2008, y

por tanto describe y analiza la formación que han recibido los maestros en el período inmediatamente anterior a la implantación de las titulaciones de grado.

En los años posteriores la SEIEM ha reflexionado en varias ocasiones sobre la formación inicial de los maestros. En concreto, en el año 2011 dedicó un seminario temático al comienzo de la implantación de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria y Máster de Secundaria, véase Palarea (2011) para sus conclusiones en infantil y Estepa (2011) para primaria; y en 2014 un seminario de investigación dedicado a la formación del profesorado a raíz de los resultados del estudio TEDS-M 2012 (González et al., 2014).

El reciente *Libro Blanco de Matemáticas* dedica la subsección 3.1 de la sección titulada *La Educación matemática en las enseñanzas obligatorias y el bachillerato* (AAVV, 2020) a la formación inicial de los maestros de primaria en matemáticas y su didáctica y presenta una panorámica de la situación de esta formación. Analiza cómo se accede a los grados de maestro, introduce numerosos estudios que describen el desempeño inicial y final en matemáticas de los aspirantes a maestro, así como los informes internacionales que sitúan la formación recibida en España en el contexto internacional. También se describe de forma general cómo son estos estudios de grado en lo que respecta a matemáticas y a su didáctica y, en particular, se hacen consideraciones sobre el número de créditos dedicados a cada una de las disciplinas.

En esta línea, en Alsina (2020) encontramos un análisis cuantitativo, realizado mediante un cuestionario respondido por los responsables de algunos grados, de los créditos de matemáticas y su didáctica en los grados de Educación Infantil de las universidades españolas (y algunas latinoamericanas). Además, incluye una *Agenda para la Acción* donde se propone una serie de actuaciones cuyo objetivo es mejorar la formación de los maestros de Infantil en matemáticas y su didáctica. Este análisis cuantitativo se complementa por el desarrollado en Cerisola (2017) y Cerisola, Muñoz y Nolla (2020), donde se analizaron los itinerarios formativos de los grados en Educación Infantil de las universidades españolas mediante el cotejo de sus planes de estudio publicados en sus páginas web.

Atendiendo a este interés en reflexionar sobre la formación inicial de los maestros y, partiendo de Fernández (2015) y Cerisola (2017), se plantea el objetivo general de la investigación que se presenta en este artículo: realizar un análisis cuantitativo que abarque la formación inicial de los maestros en todos los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria en el campo de las matemáticas y en el de su didáctica en las universidades españolas.

Para formular unos objetivos específicos que concreten este objetivo general se necesita conocer el marco legislativo español que establece las líneas generales de los itinerarios formativos de los grados en Educación Infantil y Primaria, condicionando por consiguiente su diseño. Se precisa también establecer un marco teórico que permita clasificar adecuadamente las

asignaturas dedicadas a matemáticas y a didáctica de las matemáticas de los distintos grados, así como fundamentar la consiguiente discusión. Finalmente, se ha de seleccionar alguna referencia internacional relevante con la que confrontar los datos obtenidos.

En relación con el marco legislativo español, el Real Decreto 1393/2007 establece las directrices generales del Grado de Educación Primaria y del Grado de Educación Infantil, determinando su estructura y delimitando el margen de decisión de las universidades en el diseño de sus planes de estudio, para más detalles véanse Fernández (2015) y Cerisola (2017). El dato más relevante, a los efectos de este trabajo, sobre estas directrices generales es la distribución por módulos de los créditos de los grados. Dicha distribución es la siguiente: Módulo de Formación Básica, 60 créditos; Módulo Didáctico y Disciplinar, 100 créditos; Prácticum, 50 créditos. Las matemáticas y su enseñanza se sitúan, en ambos grados, en el Módulo Didáctico y Disciplinar.

En cuanto a la elección de un marco teórico sobre el que establecer una clasificación precisa de las asignaturas y fundamentar nuestra discusión, el modelo denominado *Mathematics Teacher's Specialised Knowledge*, abreviado como *MTSK* (Carrillo et al., 2018), establece unas categorías adecuadas para este estudio. Este modelo es una revisión del modelo *Mathematical Knowledge for Teaching*, abreviado *MKT* (Ball, Thames, Phelps, 2008), que desarrolla las principales ideas presentadas en Shulman (1986). Es un modelo fundamentado en los conceptos matemáticos, en relación con la profesión de maestro. Los propios diseñadores del modelo *MTSK* lo definen como “basado en la idea de que la especialización del conocimiento del profesor de matemáticas deriva de su profesión, es decir, el conocimiento que posee será especializado en tanto le sea necesario para desarrollar su labor como profesor de matemáticas” (Montes, Contreras y Carrillo, 2013, p. 404). En este modelo se establecen dos grandes dominios (provenientes esencialmente de Shulman (1986)): el conocimiento de la materia (*Mathematical Knowledge, MK*) y el conocimiento didáctico del contenido (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*) que se subdividen en tres subdominios cada uno, que refinan los descriptores de los subdominios del modelo *MKT*. Estos subdominios serían tres referentes al *MK*:

- conocimiento de los temas (*KoT*),
- conocimiento de la estructura matemática (*KSM*) y
- conocimiento de la práctica de la matemática (*KPM*),

y otros tres referentes al *PCK*:

- conocimiento de las características de aprendizaje de matemáticas (*KFLM*),
- conocimiento de la enseñanza de las matemáticas (*KMT*) y
- conocimiento de los estándares de aprendizaje de matemáticas (*KMLS*) (Montes, Contreras y Carrillo, 2013).

Sobre este modelo se fundamentará, como se explica en la sección de Método,

la clasificación que hemos realizado de las asignaturas y la discusión de los datos obtenidos.

El informe titulado *Principles and Standards for School Mathematics* (NCTQ, 2008), basado en los contenidos y procesos matemáticos recogidos en NCTM (2000), establece ciertos estándares para la formación de maestros en matemáticas en la etapa de educación elemental (véase la sección de Discusión). Dicho estudio evaluó (y creó una clasificación) de los programas de formación de maestros de una amplia muestra de universidades estadounidenses, y al igual que en sus más recientes estudios, véase NCTQ (2018), señala desajustes entre los estándares deseados y la realidad concreta de la oferta de las distintas universidades.

Podemos entonces formular en este marco los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer el número de créditos de matemáticas y de didáctica de las matemáticas que se imparten en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en las universidades españolas.
2. Determinar si existe consenso entre dichas universidades sobre un número de créditos mínimo necesario para garantizar la formación de los aspirantes a maestro en matemáticas y en su didáctica.
3. Analizar, usando las categorías del modelo *MTSK* descrito anteriormente, de forma cuantitativa, el tipo de conocimiento que se imparte en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.
4. Confrontar los datos presentados con los estándares del informe *NCTQ*.
5. Discriminar si la especialización en matemáticas es considerada importante en las universidades españolas.
6. Conocer si existen diferencias significativas entre el número de créditos en matemáticas y su didáctica que presenta la universidad pública y la privada.

Nuestra pretensión es que esta información sirva como material para la reflexión sobre si los diseños de los grados de maestro se adecúan, en lo que respecta a las matemáticas y a su didáctica, a sus pretensiones formativas, e impulsen discusiones y posibles consensos en futuras reformas de sus planes de estudio. Como se señala en el citado Libro blanco: *"Falta un modelo común para la formación del personal docente de primaria"* (AAVV, 2020, p.10) y podemos añadir, a la luz de los datos que presentaremos a lo largo del artículo, que también falta en infantil. Un modelo unitario no será quizás necesario, ni conveniente, pero unos acuerdos básicos sí parecen de interés.

Método

El presente trabajo realiza un estudio cuantitativo no experimental de tipo descriptivo basado en los datos obtenidos de los planes de estudios de todas las universidades españolas (63 en total) que ofertan los grados de Educación Infantil

y Primaria en el curso 2019-2020.

Toda la información se ha obtenido de la página web oficial de cada uno de los grados. Atendiendo al título se han extraído las diferentes asignaturas con contenidos de matemáticas y/o de didáctica de las matemáticas y se ha consignado su carácter y clasificado tras la inspección de la guía docente y la bibliografía allí sugerida.

Se han clasificado las asignaturas según dos criterios. En primer lugar, según el carácter que se les otorga en el plan de estudios. Las asignaturas se clasifican entonces en: asignatura **OB** (obligatoria) y asignatura **OP** (optativa). En segundo lugar, atendiendo al título de la asignatura, su contenido descrito en la guía docente y su bibliografía las asignaturas se clasifican en: asignaturas **DM** (didáctica de las matemáticas), asignaturas **M** (matemáticas), asignaturas **MyD** (una combinación de matemáticas y su didáctica) y **CC** (matemáticas con otras ciencias). En esta clasificación se están usando los dos grandes dominios del *MTSK*: el dominio *MK* se asociaría con las asignaturas de tipo **M** y el dominio *PCK* con las asignaturas **DM**.

Los datos quedan recogidos (objetivos 1 y 3) en la Tabla 2, agrupados por Comunidades Autónomas en la línea de lo propuesto en el Ámbito 1 de la Agenda presentada en Alsina (2020). En el análisis posterior se consigna de manera detallada (objetivo 2) el número de créditos obligatorios y optativos dedicados a asignaturas de matemáticas y de didáctica de las matemáticas. Se contrastan (objetivo 4) los resultados obtenidos con los estándares propuestos en NCTQ (2008) para lo que se ha recopilado también la información del curso en que se comienza, con la primera asignatura obligatoria, la formación en matemáticas o en su didáctica y el curso en el que se termina, cuando se cursa la última asignatura obligatoria de matemáticas o didáctica de las matemáticas. Se detalla (objetivo 5) la presencia de menciones relacionadas con las matemáticas. Se distingue (objetivo 6) entre universidades públicas y privadas.

Resultados

La oferta consignada de Grado de Educación Infantil, Grado de Educación Primaria y Doble Grado en Educación Infantil y Primaria se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1

Oferta de grados de Infantil, Primaria y dobles grados

Universidad	Grado Infantil	Grado Primaria	Doble Grado	
Públicas	38	38	14	(37%)
Privadas	25	25	10	(40%)

Los datos recogidos por universidad se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Datos de asignaturas y créditos de matemáticas/didáctica de las matemáticas de las universidades españolas en los grados de Educación Infantil y Primaria

CCAA	Universidad	Tipo	GRADO INFANTIL								GRADO PRIMARIA							
			ECTS		Tipo Asig. (OB)				Curso		ECTS		Tipo Asig. (OB)				Curso	
			OB	OP	DM	M	MyD	CC	Ini	Fin	OB	OP	DM	M	MyD	CC	Ini	Fin
Andalucía	U ALMERÍA	Púb	9	6	9				3º	3º	24	6			24		2º	3º
	U CÁDIZ	Púb	12		12				2º	3º	27	6	15	12			1º	3º
	U CÓRDOBA	Púb	6		6				1º	1º	18		12	6			1º	3º
	U GRANADA	Púb	12	6	6	6			2º	3º	22	6	13	9			1º	3º
	U HUELVA	Púb	6	6	6				2º	2º	21		3		18		1º	4º
	U JAÉN	Púb	7		7				3º	3º	18				18		2º	4º
	U LOYOLA	Priv	12		12				3º	4º	18		6	6	6		2º	4º
	U MÁLAGA	Púb	8	6	8				3º	3º	21				21		2º	4º
Aragón	U SEVILLA	Púb	6	6	6				3º	3º	18		9	9			1º	2º
	U SAN JORGE	Priv	6		6				2º	2º	12		12				2º	3º
Aragón	U ZARAGOZA	Púb	6		6				2º	2º	18	6			18		2º	3º
Asturias	U OVIEDO	Púb	6	6	6				2º	2º	18				18		1º	3º
Baleares	U ISLAS BALEARES	Púb	6		6				3º	3º	18		12	6			1º	4º
Canarias	U LA LAGUNA	Púb	6		6				1º	3º	20	9	14	6			2º	3º
	U LAS PALMAS	Púb	13,5	5			13,5		1º	3º	19	6			19		1º	3º
Cantabria	U CANTABRIA	Púb	6	6	6				2º	2º	18	6		6	12		1º	2º
	U EUR. DEL ATL.	Priv									18			6	12		2º	3º
Cataluña	U ABAT OLIBA CEU	Priv	6		6				2º	2º	15		3	12			2º	2º
	UAB	Púb	8	6	8				3º	4º	17	30	6	6	5		1º	3º
	UB	Púb	15		9		6		2º	3º	18	12	6		12		2º	4º
	U GIRONA	Púb	5	12	5				2º	2º	16	21	6		10		2º	4º
	U INT. CATALUÑA	Priv	18				18		3º	3º	15		15				2º	3º
	U LLEIDA	Púb	6		6				3º	3º	18				18		1º	3º
	U RAMON LLULL	Priv	12		12				2º	3º	12	12			12		2º	3º
	U ROVIRA Y VIRGILI	Púb	18				18		2º	4º	18				18		2º	4º
C. la Mancha	U VIC	Priv	15	6			6		1º	4º	12		6		6		1º	2º
	UCLM	Púb	12		12				2º	3º	18				18		1º	2º
C. y León	U BURGOS	Púb	9	6	4,5	4,5			2º	2º	18		6	6	6		2º	4º
	U CAT. DE ÁVILA	Priv	12	6	6	6			3º	3º	18	6			18		1º	3º
	U ISABEL I	Priv	6		6				3º	3º	12		6		6		3º	4º
	U LEÓN	Púb	6	6	6				3º	3º	12	8			12		1º	2º
	U PONT. SALAM.	Priv	6		6				4º	4º	12				12		3º	4º
	U SALAMANCA	Púb	6	6	6				2º	2º	18	12			18		2º	4º
	U VALLADOLID	Púb	9	6	9				2º	2º	18	6			18		1º	4º
Extremadura	U EXTREMADURA	Púb	6		6				3º	3º	18				18		2º	3º
Galicia	U A CORUÑA	Púb	6	9	6				2º	2º	18	4,5			18		1º	3º
	U SANTIAGO	Púb	6		6				4º	4º	18				18		1º	3º
	U VIGO	Púb	12		6	6			3º	4º	12	6			12		2º	2º
La Rioja	U DE LA RIOJA	Púb	9				9		2º	2º	18	4,5	12	6			1º	3º
	UNIR	Priv	8		8				3º	3º	12		6	6			2º	2º

Madrid	U ALCALÁ	Púb	8	8	3º 3º	18	6 12	2º 3º
	U ALFONSO X	Priv	3	3	1º 1º			
	UAM	Púb	6 9	6	1º 1º	18 18	18	1º 3º
	U C. JOSÉ CELA	Priv	6	6	3º 3º	15	8,5 6	2º 3º
	U COMILLAS	Priv	6	6	3º 3º	12	6 6	2º 3º
	UCM	Púb	12 12	12	2º 3º	18 24	18	2º 4º
	UDIMA	Priv	6 6	6	2º 2º	12 6	6 6	1º 3º
	U EUROPEA	Priv	10	10	3º 3º	12	12	3º 3º
	U FCO. VITORIA	Priv	6	6	3º 3º	12	12	2º 3º
	U NEBRIJA	Priv	6	6	3º 3º	12	6 6	2º 2º
Murcia	URJC	Púb	16,5	16,5	2º 4º	18	18	2º 3º
	UCAM MURCIA	Priv	12	12	3º 3º	12	6 6	2º 2º
Navarra	U MURCIA	Púb	15	15	2º 3º	21 3	21	2º 3º
	U NAVARRA	Priv	6	6	3º 3º	18	6 6 6	3º 4º
País Vasco	U PÚB. NAVARRA	Púb	12	12	2º 3º	18	18	2º 3º
	U DEUSTO	Priv	12	12	3º 4º	22	4 18	1º 4º
	U MONDRAGÓN	Priv	12	12	3º 3º	4	4	2º 2º
Valencia	U PAIS VASCO	Púb	6 6	6	3º 3º	15 18	15	1º 3º
	U ALICANTE	Púb	12 6	12	2º 3º	18 6	6 12	1º 3º
	U CAT. VALENCIA	Priv	6	6	3º 3º	15	6 9	1º 3º
	CEU C. HERRERA	Priv	6	6	3º 3º	18	6 12	2º 3º
	U INT. VALENCIA	Priv	6	6	4º 4º	18	9 9	2º 2º
	U JAUME I	Priv	8 6	8	3º 3º	18 6	18	1º 3º
	U VALENCIA	Púb	15	6 9	2º 4º	21 24	12 9	2º 4º

Créditos de matemáticas

Respecto al número de créditos obligatorios de matemáticas (con contenidos de matemáticas, de didáctica de las matemáticas, o combinados) en los distintos grados, en la Tabla 3 se presentan las medias, cuartiles Q1, Q2 (mediana), Q3 y moda de los datos obtenidos, distinguiendo entre universidades públicas y privadas.

Tabla 3

Número de créditos obligatorios en matemáticas/didáctica de las matemáticas

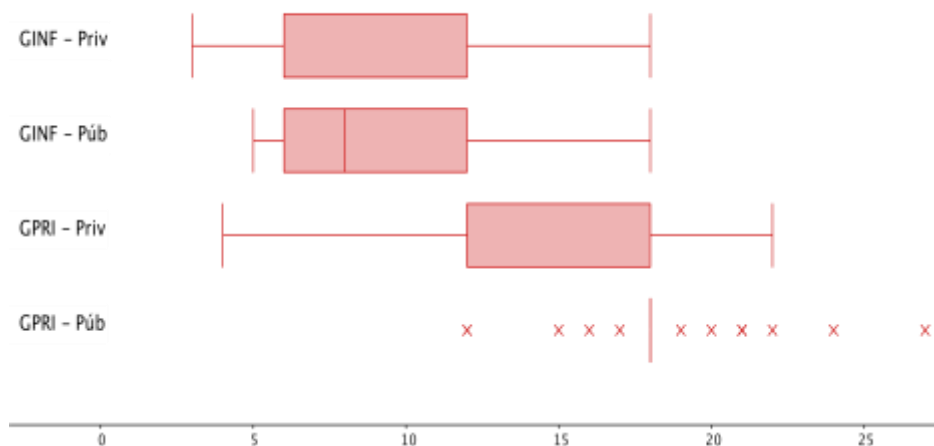
		Media	Mín	Q1	Mediana	Q3	Máx	Moda
Grado Infantil	Priv	8,48	3	6	6	12	18	6
	Púb	9,08	5	6	8	12	18	6
Grado Primaria	Priv	14,22	4	12	12	18	22	12
	Púb	18,42	12	18	18	18	27	18

Los datos más representativos los encontramos en la mediana y en la moda,

observándose diferencias entre el modelo público y privado. En lo que respecta a la media, una comparación con los datos recogidos en Wilhelmi (2014), en Fernández (2015) y en Cerisola (2017) muestra que el valor apenas ha sufrido variación en los últimos años. El Gráfico 1 presenta una visualización de los datos de la Tabla 3 en un diagrama de cajas superpuestas. El hecho de que 24 de los 38 grados de Educación Primaria públicos ofrezcan 18 créditos obligatorios (véase Gráfica 2) hace que esta sea la modalidad más homogénea de las cuatro consideradas.

Gráfico 1

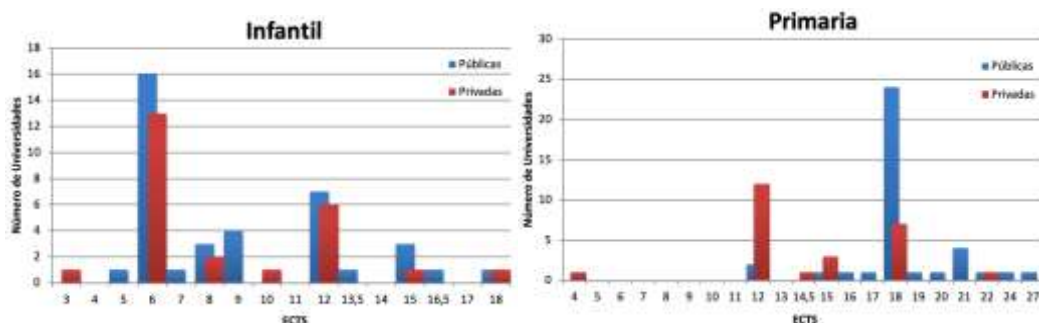
Diagrama de cajas con el número de créditos obligatorios de matemáticas/didáctica de las matemáticas



En el Gráfico 2 se recoge el número de universidades que imparte el número de créditos obligatorios de matemáticas/didáctica de las matemáticas que se señala.

Gráfico 2

Créditos obligatorios en matemáticas/didáctica de las matemáticas en los grados de maestro



En la Tabla 4 se recoge el porcentaje de universidades que ofrecen asignaturas optativas relacionadas con matemáticas y didáctica de las matemáticas, donde puede verse la evolución de los últimos años utilizando los datos de Fernández (2015) y Cerisola (2017).

Tabla 4

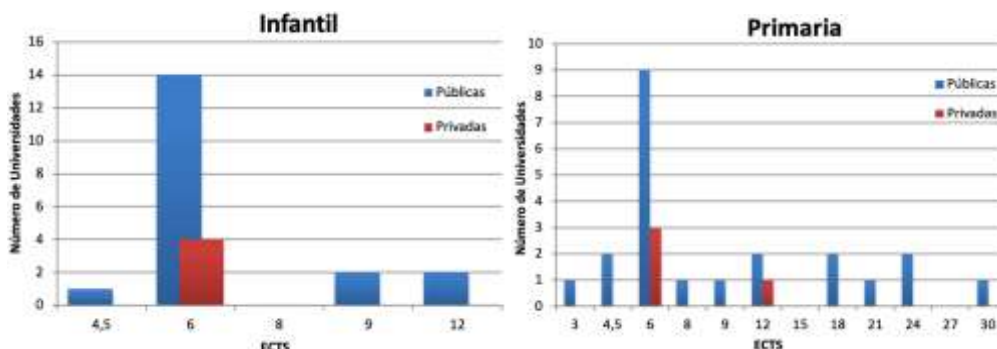
Porcentaje de universidades con créditos optativos en matemáticas/didáctica de las matemáticas

Universidad	Grado Infantil		Grado Primaria	
	2016-17	2019-20	2014-2015	2019-20
Públicas	53,8%	50%	43,6%	57,9%
Privadas	8,3%	16%	16%	16%

El Gráfico 3 presenta el número de créditos optativos en matemáticas y la cantidad de universidades que los oferta. Estos créditos barren un rango de entre 4,5 y 12 créditos en Educación Infantil, y entre 3 y 30 créditos en Educación Primaria. Se consignan las asignaturas que aparecen en los planes de estudio, lo que no significa necesariamente que cada año se impartan, y tampoco se tienen los datos relativos al número de estudiantes que eligen dichas asignaturas optativas, lo que sería relevante para saber el impacto real que tienen estas asignaturas optativas en el sistema.

Gráfico 3

Créditos optativos en matemáticas/didáctico-matemáticos



Cursos de inicio y finalización

En la Tabla 5 se presenta el curso de inicio y finalización de la formación en matemáticas o en su didáctica, tanto las cantidades totales como separadas las universidades públicas y las privadas. El curso de inicio es el curso en el que se imparte la primera asignatura obligatoria de matemáticas o didáctica de las matemáticas; el curso de finalización es el curso en el que se imparte la última. El curso de inicio se sitúa en la primera columna y el de finalización en la última fila.

Tabla 5

Cursos de inicio de la primera y finalización de la última asignatura obligatoria de matemáticas/didáctica de las matemáticas

Curso Inicio	TOTALES INFANTIL			
1º	3	0	2	1
2º		13	9	3
3º			25	4
4º				3
Curso Fin	1º	2º	3º	4º

Curso Inicio	TOTALES PRIMARIA			
1º	0	5	17	4
2º		7	16	10
3º			1	3
4º				0
Curso Fin	1º	2º	3º	4º

Curso Inicio	INFANTIL Público			
1º	2	0	2	0
2º		10	8	3
3º			10	2
4º				1
Curso Fin	1º	2º	3º	4º

Curso Inicio	PRIMARIA Público			
1º	0	4	13	3
2º		1	8	9
3º			0	0
4º				0
Curso Fin	1º	2º	3º	4º

Curso Inicio	INFANTIL Privado			
1º	1	0	0	1
2º		3	1	0
3º			15	2
4º				2
Curso Fin	1º	2º	3º	4º

Curso Inicio	PRIMARIA Privado			
1º	0	1	4	1
2º		6	8	1
3º			1	3
4º				0
Curso Fin	1º	2º	3º	4º

Menciones

En la Tabla 6 se presenta el porcentaje de universidades que presentan menciones y el número medio de menciones que ofertan.

Tabla 6

Porcentaje de universidades que presentan menciones y número medio de menciones

Universidad	Grado Infantil		Grado Primaria	
	Ofertan Mención	Menciones (media)	Ofertan Mención	Menciones (media)
Públicas	23 (59%)	5,26	38 (100%)	6,9
Privadas	16 (70%)	4,25	24 (96%)	5,2

Destacamos los siguientes hechos referidos a las menciones.

Educación Infantil. De un total de 189 menciones ofertadas en la actualidad, hay solamente 4 menciones (2% sobre el total) de temática científica (véase Tabla 7) de entre las cuales una única universidad incluye expresamente a las matemáticas (UAM). Del resto cabe destacar un 23% de menciones en idiomas, un 16% de menciones relacionadas con la música, el arte y la creatividad, un 9% de educación física y psicomotricidad y un 4% de TIC.

Tabla 7

Menciones en Infantil relacionadas con ciencias y matemáticas

	Universidad	Tipo	Mención
MAT y Ciencias	UAM	Púb	Conocimiento del Medio desde las Ciencias y las Matemáticas

Ciencias	U Int. Cataluña	Púb	Ciencia y Sociedad
	U Girona	Púb	Educación Científica y Ambiental
	U Jaén	Púb	Aprender a descubrir el mundo a través de las CC. y de la Lengua

Educación Primaria. De un total de 394 menciones ofertadas en el sistema educativo español, solamente hay 9 relacionadas con contenidos científicos (2%, porcentaje similar al recogido en Educación Infantil), de las cuales 4 hacen referencia a las matemáticas y solamente existe una universidad que oferta la mención en matemáticas exclusivamente (UAB). Del resto cabe destacar un 34% de menciones en idiomas, un 15% de menciones relacionadas con la música y el arte, un 15% de educación física y psicomotricidad y un 4% de TIC.

Tabla 8

Menciones en Primaria relacionadas con ciencias y matemáticas

	Universidad	Tipo	Mención
MAT	UAB	Púb	Mención en Matemáticas
MAT y Ciencias	U Granada	Púb	Mención en Matemáticas y CC. Experimentales
	U Valladolid	Púb	Mención en CC. Sociales, CC. Experimentales y Matemáticas
	U Valencia	Púb	Educación Científica y Matemática con Herramientas Digitales
Ciencias	UCLM	Púb	Ciencias de la Naturaleza
	U Girona	Púb	Educación Científica y Ambiental
	U Int. Cataluña	Priv	Ciencia y Sociedad
	UAB	Púb	Ciencias Experimentales
	U Cantabria	Púb	Ciencias Experimentales

Tipos de Asignaturas

A partir de los datos presentados en la Tabla 2, y más concretamente fijándonos en el tipo de asignaturas obligatorias ofertadas, clasificadas según el modelo *MTSK*, podemos agrupar las universidades del sistema español en función de cómo distribuyen las asignaturas con contenidos matemáticos y didáctico-matemáticos, en:

- Modelo didáctico-matemático (**DM**), en el que el grado ofrece solamente asignaturas de didáctica de las matemáticas.
- Modelo mixto (**MyD**), en el que el grado ofrece asignaturas de matemáticas y su didáctica en donde los contenidos se presentan de manera combinada. Incluimos en esta categoría los grados que ofrecen asignaturas de los tres tipos: didácticas, matemáticas y mixtas.
- Modelo mixto (**MyD+M**) donde, además de ofrecer asignaturas combinadas de matemáticas y su didáctica, el grado tiene alguna asignatura de matemáticas. Si además de asignaturas combinadas, el grado tiene alguna asignatura de didáctica de las matemáticas, se denominará modelo mixto (**MyD+DM**).
- Modelo separado (**M+DM**), en el cual el grado ofrece por un lado asignaturas de matemáticas y por otro lado asignaturas de didáctica de las matemáticas.
- Modelo transversal (**CC**), en donde los grados ofrecen asignaturas de matemática combinadas con otras ciencias, o modelo transversal (**CC+DM**) de grados en donde además de asignaturas combinadas con otras ciencias se ofrecen asignaturas de didáctica de las matemáticas.

En la Tabla 9 se muestra el número de universidades de cada tipo, distinguiendo entre los grados de Educación Infantil y Primaria, y entre universidades públicas y privadas.

Tabla 9

Número de universidades en función del tipo de asignatura

Universidad	Grado Infantil					Grado Primaria				
	DM	MyD	M+DM	CC	DM+CC	DM	MyD	M+D M	MyD+ M	MyD+DM
Públicas	30	2	4	1	1	0	24	9	1	4
Privadas	21	0	1	2	1	2	9	9	1	4
Total	51	2	5	3	2	2	33	18	2	8

Discusión

Como señalamos en la introducción, el *National Council of Teacher Quality* estableció cinco estándares en la preparación de los aspirantes a maestros en matemáticas (NCTQ, 2008, p.2). Recogemos en esta sección dichos estándares y

analizamos con ellos, y en relación con el marco teórico presentado, los datos recogidos en nuestro estudio.

Standard 1: *Aspiring elementary teachers must begin to acquire a deep conceptual knowledge of the mathematics that they will one day need to teach, moving well beyond mere procedural understanding. Required mathematics coursework should be tailored to the unique needs of the elementary teacher both in design and delivery, focusing on four critical areas:*

1. numbers and operations, 2. algebra, 3. geometry and measurement, and — to a lesser degree — 4. data analysis and probability.

Los maestros deben tener un conocimiento profundo (Ma, 1999) de las materias que enseñan, más allá de conocer cómo son los hechos, yendo a sus porqués y a cómo pueden ser en algún sentido negados o debilitados:

"The teacher need not only understand that something is so; the teacher must further understand why it is so, on what grounds its warrant can be asserted, and under what circumstances our belief in its justification can be weakened and even denied." (Shulman, 1986, p.9).

En particular, en matemáticas, deben ir más allá de las meras rutinas, incluir tanto los conceptos como los procedimientos, conscientes de las relaciones entre los mismos y con otras disciplinas:

"Finding the perimeter of a rectangle is different from analyzing a student's unanticipated generalization about the relationship between perimeter and area. The first requires only knowing how to calculate perimeter; the second requires an ability to think flexibly about perimeter to analyze another's claim". (Ball, Thames y Phelps, 2008, p.393).

Las matemáticas que debe aprender un maestro tienen que ser cuidadosamente elegidas para que se garantice su formación, y su presentación también ha de ser cuidadosamente seleccionada para que ilumine la profesión de maestro, no solo desde la consideración del conocimiento que se usa cuando se enseñan unos contenidos concretos, sino del conocimiento que se necesita para hacerlo, y que tiene en cuenta la naturaleza matemática de cada contenido (Carrillo et al, 2018). En este sentido, la diversidad en los planes de estudio de las universidades es desde luego una riqueza, pues posibilita al estudiante la elección del plan de estudios más ajustado a sus intereses. También permite subrayar las fortalezas de cada universidad, ofreciendo un itinerario formativo donde dichas fortalezas sean importantes. Así, en principio, no encontramos negativa la gran variación en la oferta de créditos de matemáticas de un lugar a otro que se señalará también en el apartado de Conclusiones.

Dicho esto, y en la línea del estándar 1, la matemática es un cuerpo de saber bien asentado, los conocimientos necesarios para ser maestro deben ir, como se argumentó arriba, más allá de lo estrictamente contenido en los currículos de Educación Infantil o Primaria, y algunos estudiantes comienzan sus estudios

universitarios tras un largo periodo sin estudiar matemáticas. Sería a nuestro juicio deseable consensuar un mínimo número de créditos que garanticen la formación en matemáticas de los maestros. En este sentido, en Palarea (2011), ante el inicio del nuevo Grado en Educación Infantil, se recomendaban al menos 18 créditos ECTS (7,5% de los 240 créditos totales de la titulación) para la formación matemático-didáctica en esta titulación. Este porcentaje solamente lo alcanzan dos universidades (Universidad Internacional de Cataluña y Universidad Rovira y Virgili), y está muy lejos de los 6 créditos ECTS (2,5%) que es el dato que predomina en el sistema actual. Para el Grado en Educación Primaria, en Estepa (2011) también se constata que en el paso de la diplomatura al grado el aumento de créditos en matemáticas y su didáctica no ha sido significativo y las recomendaciones del informe NCTQ (2008, p.8) se concretan, y sitúan en 115 horas, aproximadamente 12 ECTS (5%), las horas necesarias para cubrir los contenidos matemáticos (sin contar los destinados a contenidos de didáctica). Con los datos de la Tabla 2, y suponiendo que para los créditos mixtos de matemáticas y didáctica (**MyD**) el porcentaje de contenidos matemáticos podría variar entre un 50% y 75% de la asignatura, la cantidad de créditos de contenidos matemáticos variaría entre 7,7 ECTS (3,2%) y 10,1 ECTS (4,2%), de nuevo no alcanzando la recomendación internacional antes citada. En esta línea incide también el Libro Blanco de las Matemáticas, donde se dice literalmente, referido al porcentaje de créditos de matemáticas y su didáctica en la formación de los maestros de primaria, que “a tenor de lo que muestran diferentes estudios antes citados, parece una proporción insuficiente” (AAVV, 2020, p.53).

Standard 2: *Education schools should insist upon higher entry standards for admittance into their programs. As a condition for admission, aspiring elementary teachers should demonstrate that their knowledge of mathematics is at the high school level (geometry and coursework equivalent to second-year algebra). Appropriate tests include standardized achievement tests, college placement tests, and sufficiently rigorous high school exit tests.*

Este estándar está en consonancia con el Ámbito 4 de actuación propuesto en Alsina (2020), concretamente en la Acción 4.1, donde se propone la realización de pruebas de acceso específicas de conocimientos de matemáticas para el ingreso en los grados de maestro, siguiendo la línea de las pruebas que Cataluña e Islas Baleares han empezado a realizar recientemente.

La Tabla 7 contiene los datos relativos al comienzo de los estudios de matemáticas. Como señala el marco legislativo, comentado en la Introducción, las matemáticas y su didáctica se sitúan en el Módulo Didáctico y Disciplinar (100 créditos) y no en el de Formación Básica, cuyas asignaturas se ubican preferiblemente en los primeros cursos. Esto condiciona la situación de las asignaturas de matemáticas y su didáctica en el plan de estudios. Aun con estas limitaciones legislativas, un 9,5% de los grados de Educación Infantil y un 41,3% de

los grados de Educación Primaria, en ningún caso una opción mayoritaria, sitúan asignaturas de matemáticas o de didáctica de las matemáticas en el primer curso lo que les permite comprobar pronto que se cumplen las condiciones de alto nivel de entrada que se formulan en este estándar y, si no fuera el caso, les dota de margen temporal para desarrollar instrumentos que permitan alcanzar dicho nivel.

Conviene recordar que se puede acceder a los estudios de los grados de maestro desde todos los bachilleratos y desde titulaciones de Formación Profesional, por lo que la prueba de acceso a estos grados para algunos de los alumnos de nuevo ingreso no incorpora ningún ítem específico de matemáticas. Además, aunque no existen datos conclusivos al respecto, entre los estudiantes que comienzan los grados de maestro hay un grupo reseñable que al menos en los últimos dos años de su formación no ha cursado matemáticas. Por aportar unos datos parciales, en la Universidad Autónoma de Madrid se pasó un cuestionario durante los cursos 2018-19 y 2019-2020 a 446 alumnos de primer curso (116 en el Grado de Infantil, 216 en el Grado de Primaria y 114 en el Doble Grado de Infantil y Primaria) sobre su itinerario formativo antes de su entrada en los estudios de maestro. Los resultados obtenidos mostraron que de los futuros maestros consultados un 53% de los alumnos del Grado de Infantil, un 38% de los alumnos del Grado de Primaria y un 18% de los del Doble Grado, accedieron a los grados a través de ciclos formativos de grado superior o realizaron el bachillerato de Humanidades. Este tipo de alumnos necesitaría, según este estándar, una atención especial que, al menos en los planes de estudio, no se encuentra.

Standard 3: *As conditions for completing their teacher preparation and earning a license, elementary teacher candidates should demonstrate a deeper understanding of mathematics content than is expected of children. Unfortunately, no current assessment is up to this task.*

No tenemos constancia de que el nivel de desempeño final en matemáticas se mida de ninguna manera en el sistema educativo español. Se entiende que la formación recibida a lo largo del itinerario formativo del grado va dotando al estudiante de las competencias necesarias para este desempeño. Sin embargo, diferentes estudios (véanse por ejemplo Nortes y Nortes (2013) y Nortes y Nortes (2018)) parecen sugerir que el nivel de adquisición de estas competencias es susceptible de mejorar.

En este sentido es interesante analizar el último curso de los grados en los que se imparten contenidos matemáticos/didáctico-matemáticos, que se recoge en la Tabla 5. Parecería pertinente según este estándar, y esto el sistema no lo hace, tener asignaturas obligatorias de matemáticas en el último curso (solo tienen un 17,5% de grados de Infantil y un 27% de grados de Primaria). Obsérvese también el hecho de que el 25,4% de grados de Infantil y el 19% de Primaria terminan las asignaturas con contenidos matemáticos/didáctico-matemáticos en el segundo curso.

Una asignatura de matemáticas en el último curso daría la opción de esta prueba

final de desempeño matemático sugerida en el estándar (y también en la Acción 4.2 de Alsina (2020)), y posibilitaría su vinculación al Prácticum, donde un modelo de reflexión sobre los contenidos matemáticos relacionados con las experiencias ocurridas en las aulas al tratar de presentarlos sería, en nuestra opinión, bastante enriquecedor. Este modelo estaría en la línea del *case knowledge* propuesto en Shulman (1986) y de la dialéctica entre teoría y práctica que alimenta su *strategic knowledge* “(which) comes into play when teacher confronts particular situations or problems, whether theoretical, practical, or moral, where principles collide and no simple solution is possible.” (pp.12-13). De hecho, esta propuesta de aprendizaje que reflexiona desde la práctica, idealmente participando en tareas de enseñanza en colaboración con colegios, se podría extender a todas las asignaturas matemáticas/didáctico-matemáticas. Hay estudios (Boyd et al, 2009) que parecen indicar que con este enfoque práctico se tiene una mayor probabilidad de alcanzar mejores resultados en la formación de futuros los maestros. Si no fuera posible vincular a la práctica la generalidad de las asignaturas, al menos el Prácticum debiera relacionarse con asignaturas de matemáticas y su didáctica. Esto es coherente con la propuesta de mejora que se recoge en Estepa (2011): “una propuesta de organización y ubicación del Prácticum que potencie y dé sentido al conocimiento teórico y técnico recibido y su aplicación en un contexto real” (p.3).

Otro aspecto que reseñar sobre este estándar es el hecho de que podría considerarse importante la formación de especialistas en matemáticas, o más generalmente en ciencias. Estos especialistas, con una dedicación mayor a las matemáticas y su didáctica, pueden hacer de motor en los centros o incluso servir para vertebrar un sistema de formación continua en los mismos, en la dirección de los *lead-teachers* descritos en Rays y Fennel (2003). Otra posibilidad que también contempla el uso de expertos es la del cambio del modelo tradicional (maestro generalista) a uno basado en equipos de especialistas. Sería de interés estudiar, en la línea de Gerretson, Bosnick y Schofield (2008) y Goldhaber, Cowan y Walch, (2013), si este cambio mejoraría el desempeño en matemáticas de los estudiantes de infantil y primaria.

Standard 4: *Elementary content courses should be taught in close coordination with an elementary mathematics methods course that emphasizes numbers and operations. This course should provide numerous opportunities for students to practice-teach before elementary students, with emphasis placed on the delivery of mathematics content.*

El maestro debe aprender matemáticas y aprender cómo activar los procesos de construcción de las mismas en sus estudiantes. Saber matemáticas es saber hacer y por tanto se debe conjugar la comprensión de los conceptos y su manipulación con la tarea de cómo han de presentarse y qué actividades proponer. A la luz de los datos de la Tabla 9, se aprecia cómo un 81% de los grados de Educación Infantil han optado por un modelo didáctico con asignaturas en donde el título predominante es similar a "Desarrollo del pensamiento matemático", que refleja el proceso

globalizador característico de esta etapa (véase Hallazgo 5 en Cerisola (2017)). Por otro lado, vemos cómo para la Educación Primaria el sistema mayoritariamente opta por un enfoque que integra ambos saberes: matemáticas y su didáctica (**MyD**) un 52% de los grados (llegando a un 68% si se incluyen los modelos **MyD+M** y **MyD+DM**), por un 29% que opta por un modelo separado (**M+D**). Esta elección relacionaría, en la línea de lo que se dice en este estándar, los conceptos con cómo pueden presentarse y además seleccionaría los procedimientos más adecuados de forma que, por un lado, sean eficientes y, por otro, faciliten la comprensión de lo que se está haciendo.

***Standard 5:** The job of teaching aspiring elementary teachers mathematics content should be within the purview of mathematics departments. Careful attention must be paid to the selection of instructors with adequate professional qualifications in mathematics who appreciate the tremendous responsibility inherent in training the next generation of teachers and who understand the need to connect the mathematics topics to elementary classroom instruction.*

Este estándar indica que los profesores de matemáticas de los aspirantes a maestro han de ser cuidadosamente elegidos y tener una conciencia clara de la responsabilidad que tienen. El número de créditos y su disposición en los itinerarios formativos no parece ser un indicador, en ningún sentido, de si la elección de los profesores de matemáticas en los grados de maestro se hace acorde al estándar 5. Pero sí podemos reseñar que la ausencia de menciones en matemáticas, que desarrollaremos más en la sección de Conclusiones, y la escasa oferta de asignaturas optativas de matemáticas/didáctico-matemáticas podrían ser un freno a que graduados en infantil o en primaria pudieran desarrollar, tras quizá un periodo profesional, una carrera académica que les capacitara para ser formadores en matemáticas. Este déficit de menciones también se consignó en Estepa (2011) “recordando el objetivo de intentar intensificar la formación de los maestros en aquellas materias que se consideran fundamentales y en las que el fracaso escolar se manifiesta con más intensidad” (p.3), y fue constatado en Fernández (2015) para primaria y en Cerisola (2017) para infantil.

Conclusiones

A la luz de los datos recogidos, y con referencia al objetivo 1, podemos afirmar que tanto en los grados de Infantil como de Primaria hay una diferencia significativa en el número de créditos matemáticos/didáctico-matemáticos que ofrecen las diferentes universidades. Como se muestra en el Gráfico 2, los créditos obligatorios oscilan en un rango que va desde 3 a 18 créditos en Educación Infantil y desde 4 a 27 créditos en Educación Primaria.

La heterogeneidad descrita en el párrafo anterior muestra, con referencia al objetivo 2, la inexistencia de un consenso acerca del mínimo número de créditos que ha de dedicarse a la formación matemática y didáctico-matemática de un aspirante a maestro. Sin embargo, el hecho de que (véase Tabla 3) la moda de créditos obligatorios en los grados de Educación Infantil sea 6 créditos y la moda en Educación Primaria (pública) sea 18 créditos, cada uno de estos datos con un número de repeticiones muy superior al siguiente, puede ser un primer indicador para el establecimiento de este consenso. Aun así, consideramos que 6 créditos obligatorios son insuficientes para una formación completa del maestro de matemáticas en educación infantil.

En cuanto al objetivo 3 podemos señalar que, en los grados de Educación Infantil, la formación en contenidos matemáticos (*MK*) es cuantitativamente irrelevante para las universidades españolas, solo ofertada por 5 universidades. Por otro lado, en los grados de Educación Primaria, las universidades españolas optan mayoritariamente por una integración de los contenidos matemáticos y didáctico-matemáticos (véase Tabla 9). De esta manera, el sistema en su conjunto no parece considerar necesario tratar independientemente los contenidos matemáticos.

Las matemáticas son un saber importante en general y, en particular, en la educación elemental. Hay consenso en que son necesarias para entender la ciencia, la sociedad, la economía, desde los niveles más básicos a los más sofisticados. Y son también una disciplina con características propias, muy singulares, que ayudan al desarrollo de ciertas capacidades intelectuales bien conocidas. Sin embargo, objetivo 5, el sistema no da la opción a una formación de especialistas en la materia, que pudieran ser dinamizadores de sus centros, y tampoco ofrece demasiadas asignaturas optativas (véase Gráfico 3) para complementar la formación de los estudiantes especialmente motivados en el tema. En concreto, la oferta de asignaturas optativas con contenidos matemáticos o didáctico-matemáticos es muy pequeña (véase Tabla 4): un 50% de las universidades públicas y un 84% de las privadas no ofrecen optatividad en matemáticas o su didáctica en infantil; un 42,1% de las universidades públicas y un 84% de las privadas no ofrecen optatividad en matemáticas o su didáctica en primaria. Las cifras relativas a las menciones, objetivo número 5, son particularmente claras. De 68 menciones en infantil, solamente 4 son relativas a ciencia; de 394 menciones en primaria, hay 9 relativas a ciencia. Sería interesante reflexionar, a la luz de estos datos, sobre cómo se toman las decisiones en las diferentes universidades, tanto sobre el diseño de los planes de estudio como sobre la creación de menciones. Cuáles son los criterios que se tienen en cuenta y por los que se ofrecen unas menciones y no otras, unas asignaturas optativas y no otras. La universidad tiene que dar respuesta a la demanda de la sociedad, por un lado (el caso de las menciones en idiomas es sustantivo a este respecto), y también debe proponer y dinamizar en aquello que considere, desde la responsabilidad que tiene como institución, necesario.

Se constatan, objetivo 6, diferencias significativas entre el número de créditos

de matemáticas y didáctico-matemáticos que se ofrecen en las universidades públicas y en las privadas. Esta diferencia existe tanto en el número de créditos obligatorios (véanse Tabla 3, Gráficos 1 y 2) como en la presencia de créditos optativos (véase Tabla 4 y Gráfico 3). Sería importante, a nuestro entender, comprender la influencia que ejercen las universidades privadas en el sistema educativo en su conjunto y, en particular, en los estudios de maestro y por qué las universidades privadas ofrecen menos créditos obligatorios de matemáticas/didáctico-matemáticos y una cantidad menor de asignaturas optativas en matemáticas. La competición por la captación de alumnos, que puede ser muy sana para la mejora de los planes de estudio y de su desarrollo, también puede tener consecuencias indeseadas, por ejemplo, evitar contenidos necesarios porque supongan mayor dificultad para los estudiantes.

Ponemos los datos de nuestra investigación a disposición de la comunidad¹ con la intención de que sea un documento dinámico, para actualizaciones y ulteriores análisis. En concreto, se podrían analizar estos datos en relación con el perfil de acceso de los estudiantes a los grados de maestro. También se podrían escrutar, usando los subdominios del modelo *MTSK*, las diferentes actividades formativas propuestas en las guías docentes, y su bibliografía, para describir el desarrollo concreto de la formación que reciben los aspirantes a maestro, de una forma cualitativa complementaria al análisis cuantitativo presentado. Para esto habría que complementar nuestra información con otros datos, como, entre otros, entrevistas con los responsables de los grados, de las asignaturas de matemáticas o didáctica de las matemáticas, documentos de calidad de los diferentes grados y una descripción del perfil del profesorado responsable de las asignaturas.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los revisores anónimos y a la profesora Nuria Joglar sus constructivas sugerencias que nos han permitido mejorar sustancialmente el trabajo desde su presentación inicial.

Referencias

- AAVV. (2020). *La educación matemática en las enseñanzas obligatorias y el bachillerato* en (AAVV). *El Libro Blanco de las Matemáticas*. Real Sociedad Matemática Española y Fundación Ramón Areces. Recuperado de <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2020/10/14/libro-blanco-de-las-matematicas.pdf>.
- Alsina, Á. (2020). *La Matemática y su didáctica en la formación de maestros de*

¹ Se puede encontrar el fichero Excel en <https://cutt.ly/slKub1e>.

- Educación Infantil en España: crónica de una ausencia anunciada. *La Gaceta de la RSME*, 23(2), 373–387.
- Cerisola, A. (2017). El Currículum de Matemáticas en los Estudios de Educación Infantil. *Trabajo Fin de Grado, Universidad Rey Juan Carlos*.
- Cerisola, A., Muñoz, R. y Nolla, Á. (2020). Comentario sobre «La Matemática y su didáctica en la formación de maestros de Educación Infantil en España: crónica de una ausencia anunciada». *La Gaceta de la RSME*, 23(3), 577–582.
- Ball, D. L., Thames, M. H., y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389–407. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2019.100718>
- Boyd, D.J., Grossman, P.L., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416–440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>
- Carrillo-Yañez, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L. C., Flores-Medrano, E., Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M. y Muñoz-Catalán M. C. (2018). The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model. *Research in Mathematics Education*, 20(3), 236–253. <http://dx.doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981>
- Estepa, A. (coord.) (2011). Conclusiones sobre Educación Matemática en el Grado en Educación Primaria. La formación inicial del profesorado. *Seminario "La formación inicial del profesorado de matemáticas ante la implantación de los nuevos grados en Infantil, Primaria y Máster de Secundaria"*, Castro Urdiales, Santander. SEIEM. Recuperado de <http://www.seiem.es/congresos/seminario Formacion.htm>
- Fernández, B. (2015). Comparación de los Currículos de Matemáticas en las diferentes universidades del territorio español. *Trabajo Fin de Grado, Universidad Rey Juan Carlos*.
- Gerretson, G. H., Bosnick, J. y Schofield, K. (2008). A Case for Content Specialists as the Elementary Classroom Teacher. *The Teacher Educator*, 43(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/08878730802249866>
- Goldhaber, D., Cowan, J. y Walch, J. (2013). Is a good elementary teacher always good? Assessing teacher performance estimates across subjects. *Economics of Education Review* 36, 216–228. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.06.010>
- González, M.T., Codes, M., Arnau, D. y Ortega, T. (Eds.) (2014). Investigación en Educación Matemática XVIII. Salamanca: SEIEM. Recuperado de <https://www.seiem.es/docs/actas/18/ACTAS2014.pdf>.
- INEE (2012). TEDS-M Informe Español Estudio Internacional sobre la formación en matemáticas de los maestros. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/otros-estudios/teds-m-informe-espanol.html>.

- Ma, L. (1999). *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Montes, M., Contreras, L.C. y Carrillo, J. (2013). Conocimiento del profesor de matemáticas: enfoques del MKT y MTSK, Investigación en Educación Matemática XVII (A. Berciano, G. Gutiérrez, A. Estepa y N. Climent, eds.), 403–410, Servicio Editorial de la UPV/EHU, Bilbao.
- Nortes, A. y Nortes, R. (2013). Formación inicial de maestros: un estudio en el dominio de las matemáticas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 185-200.
- Nortes, R. y Nortes, A. (2018). ¿Tienen los futuros maestros los conocimientos matemáticos elementales? En L. J. Rodríguez-Muñiz, L. Muñiz-Rodríguez, A. Aguilar-González, P. Alonso, F. J. García-García y A. Bruno (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXII* (pp. 397-406). Gijón: SEIEM.
- NCTM (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics. Reston.
- NCTQ (2008). *No common denominator: The preparation of Elementary Teachers in Mathematics by America's Education Schools*. National Council on Teacher Quality. Recuperado de [https://www.nctq.org/dmsView/No Common Denominator NCTQ Report](https://www.nctq.org/dmsView/No+Common+Denominator+NCTQ+Report).
- NCTQ (2018). A closer look to Elementary Mathematics. En *The 2018 Teacher Prep Review, National Council on Teacher Quality*. Recuperado de [https://www.nctq.org/dmsView/2018 Math Findings](https://www.nctq.org/dmsView/2018+Math+Findings)
- Palarea, M. (coord.) (2011). Conclusiones sobre Educación Matemática en el Grado en Educación Infantil. La formación inicial del profesorado. *Seminario "La formación inicial del profesorado de matemáticas ante la implantación de los nuevos grados en Infantil, Primaria y Máster de Secundaria"*, Castro Urdiales, Santander. SEIEM. Recuperado de [http://www.seiem.es/congresos/seminario Formacion.htm](http://www.seiem.es/congresos/seminario+Formacion.htm).
- Reys, B. y Fennell, S. (2003). Who should lead mathematics instruction at the elementary school level?. *Teaching Children Mathematics*, 9(5), 277–282. <https://doi.org/10.5951/TCM.9.5.0277>
- Rico Romero, L., Gómez Guzmán P. y Cañadas Santiago, M. C. (2014). Formación inicial en educación matemática de los maestros de Primaria en España, 1991-2010. *Revista de Educación* 363, 35-59. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-169>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X015002004>
- Wilhelmi, M. (2014). Matemáticas y su didáctica en Magisterio. *UNO Revista de Didáctica de la Matemática* 66, 28-35.

Aprendizajes en relación con la enseñanza en carreras de formación inicial, qué se aprende y cómo

María Alejandra SALGUEIRO

Datos de contacto:

Maria alejandra Salgueiro
Universidad Nacional de
Córdoba
asalguei@live.com.ar

Recibido: 09/11/2020
Aceptado: 01/02/2021

RESUMEN

La formación de profesores es un campo muy explorado en la investigación, no obstante, se observa cierta vacancia en el estudio sobre algunos aspectos, especialmente en relación con los aprendizajes alcanzados en las carreras de formación inicial. El presente artículo expone una síntesis de los resultados de una tesis doctoral llevada a cabo en la Universidad de Málaga, España, cuyo objetivo fue indagar acerca de qué aprenden quienes egresan de una carrera de formación docente inicial acerca de la enseñanza y cómo lo logran. Indagación que se llevó a cabo en el contexto de un profesorado destinado a graduados universitarios que se desarrolla en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Este fenómeno se abordó desde una metodología de tipo cualitativa, se consideró principalmente el punto de vista de los sujetos involucrados: egresados y profesores de la carrera. Se priorizaron como técnicas de relevamiento la entrevista y los grupos focales.

Los resultados alcanzados permiten conceptualizar a los aprendizajes como articulación entre tipos de aprendizaje, modalidades y condiciones. Se identifican aprendizajes cuyo componente fundamental es de orden cognitivo y sobre todo aprendizajes que remiten a experiencias y vivencias. Se destaca el valor que tienen para los egresados estos últimos. Se advierte sobre la especificidad que cobran los aprendizajes logrados en el marco de este tipo particular de formación, caracterizados como pasajes.

Se concluye acerca de la necesidad de que las propuestas de enseñanza de los profesorados presenten más atención sobre lo aprendizajes valorados por los egresados, así como las maneras de alcanzarlos.

PALABRAS CLAVE: formación docente inicial; aprendizajes; saberes; enseñanza

Learning in relation to teaching in initial training careers, what is learned and how

ABSTRACT

Although the training of teachers has been the object of investigation, there is a vacancy in some of the aspects that compromises this problem, especially with respect to the learning achieved in initial training careers. This article presents a synthesis of the results of a doctoral thesis carried out at the University of Malaga, Spain, the objective of which was to inquire about what those who graduate from an initial teacher training career learn about teaching and how they achieve it. An inquiry that was carried out in the context of a teaching staff for university graduates that takes place at the National University of Córdoba, Argentina. This phenomenon was approached from a qualitative methodology, the point of view of the subjects involved was mainly considered: graduates and professors of the career. The interview and focus groups were prioritized as survey techniques.

The results achieved allow the conceptualization of learning as an articulation between types of learning, modalities and conditions. Learning whose fundamental component is cognitive and above all learning that refers to experiences are identified. The value of the latter for graduates is highlighted. It warns about the specificity of the learning achieved in the framework of this particular type of training, characterized as passages.

It is concluded about the need for the teaching proposals of the teachers to present more attention on the learning valued by the graduates, as well as the ways to achieve them.

KEYWORDS: initial teacher training; learning; knowledge; teaching

Introducción

Si bien la formación de profesores ha sido objeto de estudio en diversas investigaciones tanto en Argentina como a nivel internacional se observa vacancia en algunos de los aspectos que compromete esta problemática. Una cuestión que no ha sido muy explorada remite qué aprenden los egresados de las carreras de formación inicial en particular, en relación con la tarea sustantiva del profesor, es decir, la enseñanza.

Tatiana Cisternas (2011) describe los territorios explorados y no explorados de la formación de profesores, evidencia cierta limitación en la investigación sobre este campo, observa una tendencia a estudiar ciertos focos problemáticos sobre otros y da cuenta de la invisibilidad o ausencia de algunos aspectos de la formación que no parecen ser materia de estudio. Reconoce que uno de estos aspectos precisamente

son los aprendizajes alcanzados por quienes egresan de una carrera de profesorado:

Los aprendizajes, las prácticas, las dificultades del egresado de pedagogía, nos parece una de las omisiones más preocupantes y de mayores consecuencias dentro del conjunto de objetos invisibilizados por la investigación nacional en este campo. El estudiante que recibe una formación inicial y que luego de cumplir su período formativo egresa con un título que lo habilita para desempeñar su profesión resulta ser un actor marginal si se lo compara con los otros actores investigados y dentro del conjunto total de investigaciones (Cisternas, 2011, p. 16).

En relación a las carreras de profesorado de carácter consecutivo destinadas a graduados universitarios, los hallazgos son aún más escasos. Los trabajos y aportes sobre esta cuestión no remiten necesariamente a estudios de carácter investigativo. Se trata de trabajos que intentan describir y problematizar cuestiones vinculadas a los modelos de formación propuestos en estas carreras, a las maneras en que se resuelve la formación pedagógica y su relación con la formación de base de quienes aspiran a desempeñarse como docentes, a los dispositivos de prácticas profesionalizantes. Asimismo, la problemática es analizada generalmente desde la perspectiva de la enseñanza y de los profesores.

El presente artículo expone una síntesis de los resultados de una tesis doctoral llevada a cabo en la Universidad de Málaga, España, cuyo objetivo fue analizar qué aprenden quienes egresan de una carrera de profesorado en relación con la enseñanza y cómo lo logran. Indagación que se llevó a cabo en el contexto de una carrera de formación destinada a graduados universitarios que se desarrolla en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Este tipo de carrera otorga cierta particularidad al estudio pues se trata de aprender otra práctica profesional diferente de la que prepara la formación de base.

Este fenómeno se abordó desde una metodología de tipo cualitativa que toma en consideración el punto de vista de los sujetos involucrados: egresados y profesores de la carrera. Se priorizaron como técnicas de relevamiento la entrevista y los grupos focales. Respecto de los egresados se focalizó en la experiencia de formación vivida en orden a identificar aquello que ellos consideran haber aprendido en relación con la enseñanza y de qué modo. Respecto de los profesores se consideraron no sólo sus propuestas de enseñanza sino también sus percepciones sobre los aprendizajes de los estudiantes de la carrera.

Los datos relevados y su análisis permiten conceptualizar a los aprendizajes como resultado de la articulación entre tipos de aprendizaje, modalidades y condiciones.

Respecto del tipo de aprendizajes se identifican aquellos cuyo componente fundamental es de orden cognitivo y también aprendizajes que remiten a experiencias y vivencias. Se destaca el valor que tienen para los egresados estos últimos.

Se advierte sobre la especificidad que cobran los aprendizajes logrados en el marco de este tipo particular de formación, caracterizados como “pasajes”. Pasajes que a su vez tienen cierta particularidad porque suponen no solo pasar de ser estudiante a ser profesor, sino que también implicó pasar del campo de conocimiento

de la especialidad de los cursantes al campo pedagógico y didáctico.

Es recurrente el aprender a estar en la clase. Para los egresados significó apropiarse de ese espacio, pararse, situarse en ese lugar y ponerse de “ese otro lado”, fue la experiencia más significativa porque a través de ella pudieron dar “el paso”, ingresar al territorio escolar y participar con cierta intensidad de “comunidades de práctica”.

Los resultados coinciden con el diagnóstico extendido sobre los programas de formación de profesores: la necesidad de prestar mayor atención a los aprendizajes valorados por quienes cursan estas carreras los cuales remiten a las demandas reales de la profesión. Muestran que la formación docente inicial, si bien es una temática que es objeto de debate en los ámbitos académicos y políticos y en consecuencia provocado cambios sustanciales en los currículos, es una problemática no del todo resuelta en las propuestas de enseñanza y en los proyectos de prácticas. Resulta, por lo tanto, un campo de estudio a seguir explorando y profundizando. En otras palabras, es necesario desarrollar otras investigaciones que posibiliten comprender qué ocurre con la formación en los sujetos que transitan un profesorado, qué aprenden en relación con la enseñanza.

Método

El objetivo general de la tesis fue identificar y describir los aprendizajes alcanzados en relación con la enseñanza por los egresados de la carrera Profesorado Universitario de Comunicación Social de la Universidad

Nacional de Córdoba durante el período 2016/2017. Esta carrera reviste el carácter de “formación consecutiva” ya que se trata de un ciclo de “complementación curricular”, destinado a graduados universitarios que aspiran a obtener un título docente. Este ciclo es posterior a la carrera de grado y consiste en una propuesta académica que integra una formación pedagógica general, una formación orientada a la enseñanza de la disciplina y prácticas en contextos de trabajo.

Interesó indagar qué y cómo reconocen haber aprendido los egresados. Responder estos interrogantes fue posible a través de un diseño metodológico de tipo cualitativo por cuanto lo que interesó estudiar no era una realidad dada sino lo que diferentes actores construyen acerca de ella, “una realidad que no existe fuera de los puntos de vista subjetivos o socialmente compartidos” (Flick, 2004, p. 41 - 44). Los actores elegidos para construir “la realidad” fueron los egresados y profesores de la carrera. Se propuso comprender o reconstruir la construcción (Schutz, citado por Flick, 2004) del fenómeno en cuestión -los aprendizajes reconocidos en relación con enseñanza- desde el interior, “explorándolo desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández Sampieri, 2014, p. 358). Se intentó explorar la forma en que los sujetos perciben y experimentan el fenómeno, sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Esta exploración exigió una reconstrucción de las

experiencias vividas, un esfuerzo de memoria, por tanto, también el estudio asumió un carácter sincrónico. En el marco de este enfoque se llevó a cabo un abordaje fenomenológico porque interesó explorar, describir y comprender las experiencias -comunes y distintas- de las personas en relación a un mismo fenómeno o proceso, e identificar las categorías que se presentan frecuentemente y no tanto en tales experiencias.

La técnica privilegiada para reconstruir las experiencias formativas fue la entrevista semiestructurada que se aplicó a 9 egresados y a 5 profesores de la carrera durante el año 2017. En el caso de los egresados la indagación tuvo tres momentos: la narración escrita de una experiencia de aprendizaje significativa en el marco de la carrera, la entrevista propiamente dicha y la ampliación de la desgrabación-transcripción de la entrevista. Luego se incluyó un cuarto momento no contemplado al principio: los grupos focales. Esta instancia permitió volver sobre los aprendizajes reconocidos por los egresados y poner en discusión mis interpretaciones sobre ellos.

Respecto de los profesores se decidió no sólo relevar datos sobre sus propuestas de enseñanza sino además explorar sus percepciones sobre los aprendizajes de los egresados, cuestión que se pudo integrar en el análisis y permitió complejizarlo.

Resultados y Discusión

Los resultados alcanzados permiten identificar qué aprenden los egresados de la carrera, cómo y en qué condiciones. Se destaca el valor que tienen aquellos que remiten a experiencias y vivencias.

Se pudo arribar a una conceptualización de estos aprendizajes, entendidos como construcción de conocimientos -cognitivos/vivenciales- que resultan de la articulación entre situaciones/contextos, operaciones/actividades -sobre todo de orden didáctico- y condiciones relativas a la carrera y trayectorias de los estudiantes.

En relación con los aprendizajes en los que predominan los aspectos cognitivos, los egresados pudieron apropiarse de conceptualizaciones derivadas de las pedagogías críticas de la enseñanza y de los enfoques socio constructivistas del aprendizaje. Desde estos marcos reconocen rasgos y atributos de la enseñanza, entre ellos la situacionalidad, la complejidad y la variación.

Construyeron saberes prácticos, aquellos que remiten a procedimientos y a contextos de actuación profesional, vinculados a los diferentes aspectos o facetas que integra la enseñanza, esto es, la didáctica, la organizativa y la relacional (Cols, 2011), entre ellos ocupan un lugar destacado los aprendizajes que remiten a la primera faceta, especialmente los referidos a la planificación didáctica. Sobre este asunto advierten la tensión entre diseñar una propuesta de enseñanza y desarrollarla en el contexto de clase, reconocen como condición el tiempo y los estudiantes en tanto variables fundamentales a

considerar. Asociado a la tarea de planificación reconocen haber aprendido a seleccionar y recortar contenidos de enseñanza, así como a realizar mediaciones y construir formas de representación diversas, variadas, cuyos efectos también son diversos y variados en los aprendizajes. Las tareas de mediación que exigió “colocar el conocimiento en el aula” les permitió reflexionar sobre el sentido formativo del conocimiento escolar. En este sentido, aprendieron a llevar a cabo “construcciones metodológicas” que resultaron de haber articulado “las lógicas de contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan” (Edelstein, 2011, p.147).

Respecto de los aprendizajes relativos a las facetas organizativa y relacional, reconocen la incidencia de los contextos organizativos y de los vínculos que se construyen en los procesos de enseñanza. Aluden a la necesidad de reconocer a los estudiantes como sujetos de aprendizaje y de construir confianza acerca sus posibilidades de aprender. Toman conciencia que aprender a vincularse con los estudiantes es un saber que se aprende “leyendo en las personas” el texto que ellas portan, notan que esta lectura es recíproca, ellos mismos también fueron leídos

por los estudiantes. Advierten que el vínculo con los estudiantes es una construcción, un trabajo arduo no garantizado de antemano.

El aspecto sensible y vivencial del aprendizaje fue apareciendo en las lecturas de los relatos. Prestar atención a esta dimensión permitió develar algo del misterio que tiene el aprendizaje ya que hizo posible recuperar las emociones, sentimientos, y sensaciones que les produjo a los egresados transitar el profesorado. A tal fin se propusieron nombres que dieran cuenta en parte de tales experiencias: ocupar el espacio -poner el cuerpo; mirar, imaginar, abrirse a otra cosa; verse y situarse de otro modo; dar vueltas, armar y desarmar; estar y meterse con otros-implicarse; atreverse con lo propio.

Es recurrente el aprender a estar en la clase. Para los egresados significó apropiarse de ese espacio, pararse, situarse en ese lugar, ponerse de “ese otro lado”, un lugar distinto”, un lugar a conquistar, un “campo de fuerzas”. Sintieron tensión, temor, incertidumbre, fragilidad, el momento clave es cuando tuvieron que hacerse cargo de la clase. “Dar clase”, para la mayoría de los egresados, fue “shockeante” porque implicó poner el cuerpo, mostrarse, hacerse escuchar, ser observado y sometido a juicio, sintieron que fueron medidos y que pudieron medirse. Fue la experiencia más significativa porque a través de ella pudieron dar “el paso”, ingresar al territorio escolar y participar con cierta intensidad de “comunidades de práctica”, interactuar con sus miembros y comprender sus valores, creencias y conductas. Porque es en el seno de esta comunidad que los egresados desarrollaron la capacidad de construir e intercambiar conocimientos para desarrollar actividades valiosas y con significado. Asumieron su lugar de “periferia”, de recién llegados a un lugar que no les pertenecía aún, sin embargo, un lugar que les habilitó estar y

participar de esa comunidad llamada escuela, con sus tradiciones, códigos y rutinas. Reconocen que fue en la interacción con los “expertos”, miembros reconocidos de esa comunidad, que han logrado observar, entender, significar las prácticas de esta comunidad y actuar ahí. Desde ese lugar aprendieron a tomar decisiones por su cuenta, resolver situaciones inesperadas que debieron afrontar con sus propios recursos o inventar soluciones e “improvisar”, experiencias que les mostró que enseñar tiene algo de “incalculable” (Antelo, 2005). Algunos notaron que el aula puede ser un lugar de polifonía, de emergencia de voces de docentes y estudiantes.

Todos los egresados experimentaron cambios, en tanto movimientos y alteraciones que los hizo “salirse” para aprender a pensar, significar, mirar, sentir de otra manera, cambios que habilitaron tener otra apertura respecto de la enseñanza, gracias a ello imaginar y encarar prácticas pedagógicas diferentes, más “arriesgadas”, con un “tinte” de innovación. No obstante, reconocieron que les costó abandonar los formatos conocidos y vividos en su biografía escolar, armar una clase que no replique los formatos habituales.

Para la mayoría significó la ruptura de estructuras, matrices, prejuicios; “pensar la educación en otras claves”. Porque aprendieron a mirar “lo que pasa en el aula”, a divisar cuestiones no tan visibles y palpables. Los cambios vividos por los egresados muestran que han logrado un aprendizaje en términos de lo que expone Greene (2009), deshacerse de modos habituales-usuales de ver, pensar, actuar y construir otros modos, un proceso que es posible cuando ocurre una crisis de conciencia “lo que antes era incuestionado ahora es cuestionado, lo que estaba sumergido ahora se hace visible” (p. 83).

Se dieron cuenta que la docencia requiere reconstituir condiciones que hoy no están dadas y que esta restitución es parte de la tarea de enseñar, “el oficio de profesor consiste, pues, menos en dar clases que en construir las condiciones que permiten darlas...ya no se puede enseñar tontamente... los adolescentes ya no son conquistados a priori por el profesor” (Dubet, 2006 p.176). Dieron cuenta de la influencia que se puede ejercer a través de la enseñanza, no obstante, reconocieron sus límites que lleva a renunciar a “todo ideal de eco completo, de recepción traslúcida” (Steiner, 1991, citado por Antelo, 2005 p. 174).

Vivieron la “cocina” de la planificación educativa y su desarrollo, una tarea que implica armar, desarmar, rearmar, ir adelante y hacia atrás, “dar vueltas”. Tomaron conciencia que una propuesta didáctica nunca es una obra acabada y que sólo se pone a prueba en el aula porque la enseñanza se realiza “a condición de no poder saber nada a priori acerca del resultado final” (Antelo, 2005, p.174).

Tuvieron que “invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo” (Tenti Fanfani, 2008, p.40), las experiencias relatadas hablan de esta inversión, cuánto de su personalidad, sus miedos,

incertidumbres, ansiedades, se pusieron en juego. Algunos egresados manifestaron la sensación de fragilidad y vulnerabilidad que les produjeron sus prácticas en el aula.

Experimentaron que la enseñanza en una acción intersubjetiva que obliga a “meterse con otros”. Aprendieron a trabajar con estudiantes, compañeros, profesores. Respecto de los estudiantes tuvieron que prestar atención a sus reacciones y preguntas, lo que hizo ruido, saber esperar, aceptar sus tiempos, “bancarse” lo inesperado, lo emergente, en algunos casos tener que “salirse” y “negociar”.

Reconocen la incidencia de la subjetividad en las decisiones de enseñanza, muchas de ellas tienen que ver con uno mismo, con las propias historias, ideas, gustos, posicionamientos, visiones, convicciones, estilos personales, sentimientos de quienes enseñan. Los egresados notaron que existe un margen de libertad para crear formas de enseñar y construir versiones propias. Son conscientes de que han logrado elaborar propuestas singulares y producir un modo personal de intervención.

Los aprendizajes referidos dan cuenta de la dimensión tácita del saber docente, ese “saber hacer constituido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos y poco vinculados con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación” (Porlan Ariza, 1994, p. 50) De las metáforas que utilizan los egresados para hablar de sus experiencias se desprenden estos saberes: “meterse muy finito en la clase”, “mirar el paisaje que se iba componiendo” “darme cuenta de la magia”, “decidir sobre la marcha”, “tener un termómetro”, “dar vueltas”, “ir y venir”, “enredarse” “salirse del corset”, “desmenuzar”.

Es recurrente la referencia acerca de que la enseñanza es una práctica compleja, los egresados vivieron esta complejidad y los profesores reconocen la dificultad de enseñar y aprender esta práctica. Aluden a las manifestaciones de la complejidad: incertidumbre e imprevisibilidad; singularidad, alteridad, contingencia. Notan la mutación/reconfiguración de los problemas de enseñanza lo que demanda invención y adaptación según las situaciones, una intervención social con producción de efectos, un acto responsable. Toman conciencia que la enseñanza involucra emociones que definen y expresan significaciones y horizontes, un tipo de mediación que implica algún tipo de conexión no garantizado de entrada entre estudiantes y el conocimiento. En relación a ello, advierten que aprender a enseñar no es un asunto que se resuelve sólo “técnicamente”, especialmente plantea la exigencia de interpelar posicionamientos políticos y éticos sobre todo en las instancias de intervención profesional, aquellas que les mostraron que “las cosas pasan de otra manera”.

Respecto de las situaciones y contextos se observa la importancia de ingresar y estar en el aula e integrarse a un grupo/comunidad, cobra importancia la situacionalidad y la colaboración/cooperación. La valoración

del contexto y de lo grupal refuerza la concepción de aprendizaje sostenida desde las perspectivas socio cognitivas y contextualistas (Rogoff, 2012, Baquero, 2012)

Todos los egresados consideran que las prácticas en las instituciones fue la instancia más significativa de toda la carrera, el momento en el que lograron los aprendizajes que buscaban lograr, aquellos vinculados específicamente al desempeño de un profesor.

Las prácticas se realizaron principalmente en el sistema educativo formal. En estos contextos, comprendieron de qué se trata enseñar, la complejidad de esta acción; no se trata ya de escucharlo, leerlo o decirlo.

Advierten la diferencia entre observar, leer, discutir sobre los contextos escolares y de aula y estar en esos contextos, reconocen que sólo es posible comprender esta tarea cuando se está en el aula, es un aprendizaje situado que se construye en contexto y a través de la experiencia. Las actividades de prácticas son importantes porque en ellas han podido resignificar algunos planteos teóricos, en esas situaciones “les cayó la ficha”, las reconocen como instancias en las que se juega la formación “en serio”, ahí se “miden”, se dan cuenta si podrán ser docentes. La resistencia que reconocen haber tenido ante tanta exigencia de parte de los profesores aminora cuando alcanzan a comprender el sentido de lo que se les demanda.

Valoran la riqueza del trabajo colaborativo, haber constituido equipos de trabajo integrados por practicantes, profesor orientador y profesor de prácticas, sintieron que fue una experiencia de la que se “se salió enriquecido”. Desarrollaron la capacidad de hacer converger puntos de vista, implicarse en la tarea, afrontar con otros la enseñanza en los actuales escenarios. Aprendieron maneras de hacer docencia, a operar en contextos complicados, hubo un aprovechamiento de la experiencia-aprendizaje del profesor “experto” y también de los compañeros practicantes. Asimismo, advierten la complejidad de lo grupal, la convergencia es una tarea ardua, desata encuentros y desencuentros, órdenes y desórdenes, puntos de unión y separación.

Sobre las operaciones y actividades se destacan aquellas que promueven la producción y reflexión didácticas. Estas operaciones fueron: la reconstrucción de conocimientos sobre la formación de base; la reflexión sobre los conocimientos de base en clave didáctica; la reflexión sobre las propias prácticas; la observación de prácticas y contextos; la resolución de problemas de las prácticas y toma de decisiones; la reelaboración de propuestas de enseñanza.

Se observa el intento por articular los conocimientos de base con los didácticos en orden a construir conocimiento pedagógico, es decir, “transformar el conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan los alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 2005, p.21). A fin de

alcanzar dicha articulación llevaron a cabo la lectura de prescripciones curriculares, la puesta en diálogo entre sus marcos teóricos y dichas prescripciones, la selección de perspectivas teóricas respecto de las temáticas a enseñar, la selección de conceptos y su mapeo para reflejar posibles conexiones entre ellos, la definición –formulación de ejes temáticos, el recorte/delimitación de temas y su vinculación con el contexto de los estudiantes y de la escuela, la elaboración de materiales y guías a modo de mediación, la selección o producción de recursos que faciliten la comprensión de los estudiantes, la tarea de “trasladar la complejidad de la temática a actividades simples”.

La observación de prácticas y contextos forma parte del proyecto de prácticas profesionalizantes, reconocen que gracias a esta tarea fue posible llevar a cabo el trabajo didáctico. Sienten que al principio “estaban perdidos”, que “fueron llevados” a mirar sin rumbo, a prestar atención a cosas que tenían que ver con ellos mismos, con sus historias, sus sentimientos y emociones. En el transcurso aprendieron a focalizar en los aspectos significativos para sus intervenciones inmediatas.

Se advierte a su vez el empeño por promover procesos cognitivos consonantes con los modelos de formación centrados en el análisis y reflexión (Ferry, 2008; Schön, 1992; Edelstein, 2011). Mencionan diferentes “objetos de análisis”: la institución escuela y los contenidos, concepciones y perspectivas, los aprendizajes en las prácticas, las condiciones de aprendizaje en los contextos escolares. Poner en análisis estas cuestiones probablemente permitió a los egresados realizar rupturas en las maneras de concebir y hacer la enseñanza, aspecto señalado en párrafos anteriores. Es de destacar el trabajo de autoanálisis que pudieron realizar en línea con el planteo de Filloux (2005) un trabajo inter e intrasubjetivo. A partir de ello, fue posible analizar sus propios aprendizajes, cuestión que notan es necesario trabajar en la docencia, en este sentido, reconocen que no se puede enseñar si uno no reflexiona sobre sus saberes.

La mayoría de las actividades requirieron de la escritura, se asombran de que la docencia exija escribir tanto. Aprendieron a escribir planificaciones, documentar y narrar prácticas, es decir, se apropiaron de los géneros propios de la escritura profesional de los docentes.

En relación con las condiciones, operó como facilitador de los aprendizajes las propuestas de cátedra y las trayectorias formativas y profesionales de los estudiantes.

Respecto de las propuestas de cátedra, se valoran aquellas que promueven un trabajo de vinculación con la práctica de referencia (Martinand, 1994).

Dichas propuestas procuran vincular teorías con los saberes prácticos, se asume que las primeras deberían operar como marco referencial para la intervención didáctica. Sin embargo, en algunos casos las categorías que

aporta al marco teórico son aprovechadas más por su potencial explicativo que como herramientas para las decisiones de las prácticas, debido en parte a que su abordaje resulta muy general y de cierta abstracción.

Se nota un intento de promover reflexión epistemológica y didáctica orientada a problematizar el sentido social de los saberes y en espacial de los contenidos escolares, sin embargo, no parece que ella sea resultado de un trabajo colaborativo de los distintos espacios curriculares de la carrera. Estas actividades de reflexión en general son realizadas en el taller de práctica cuando los estudiantes tienen que resolver la clase, es un trabajo atravesado por la urgencia que imprime las prácticas profesionalizantes en los profesorados. Profesores y egresados señalan que este abordaje debiera ser realizado previamente o en simultáneo con las instancias de prácticas y no sólo en las prácticas. Los profesores reconocen que es necesario incorporar, sistematizar y formalizar esta tarea y transformarla en contenido transversal. Se señala que la articulación entre saberes didácticos y del campo de la comunicación es posible en la medida que las cátedras integren profesores con ambos perfiles -comunicadores y pedagogos.

El tratamiento de los contenidos se realiza desde perspectivas socio críticas y constructivistas, se enfatiza la dimensión ético y política de la enseñanza. Si bien se reconoce la dificultad para traducir la visión o propósitos políticos y éticos en prácticas docentes concretas en las aulas los ejemplos de prácticas que ofrecen los egresados muestran apuestas interesantes de traducción de tales propósitos, podría decirse que esta perspectiva no sólo es una clave de lectura y análisis de prácticas también es un marco para la producción de propuestas de enseñanza, su desarrollo y las formas de vinculación en el aula.

La modalidad de clase tradicional no es el modo preponderante de los espacios curriculares que participaron del estudio. En ellos, según narran los profesores a cargo y los egresados, las formas de trabajo se acercan más a metodologías de corte inductivo, estudio de casos, trabajo de campo, producción de proyectos, taller, simulaciones.

Las actividades que realizan en las prácticas revelan una serie de actividades formativas dentro de un encuadre de trabajo explícito que liga a los practicantes con el oficio de enseñar.

Los profesores-formadores exponen las dificultades que desafían su tarea. Remiten a la tensión entre corregir/evaluar y acompañar un

practicante como dos acciones que parecen contraponerse. En este sentido, se plantea el significado de acompañar y sus límites en el marco de una carrera de formación inicial. Para algunos profesores acompañar supone la construcción de un vínculo pedagógico que sostenga a los practicantes en función de lo que requiere, necesite cada uno. Para otros implica “un trabajo de conversación” (Camilloni, 2009) a partir de preguntas, inquietudes, dudas que se plantean en torno a la enseñanza.

Las trayectorias formativas y profesionales de los estudiantes también son una condición ya que incide en los aprendizajes alcanzados dando lugar a diferencias significativas entre los mismos según el tipo de recorrido académico realizado en la carrera previa y sus experiencias profesionales. La formación disciplinar de base, que según el planteo de algunos profesores es débil, es un asunto que los interpela fuertemente en la medida que pondría en riesgo su trabajo como formadores ya que advierten que no todos alcanzan los aprendizajes esperados. El hecho de que algunos estudiantes del profesorado hayan realizado una especialidad durante su carrera de grado más cercana al campo educativo o que estén trabajando como docentes coloca a estos sujetos en “ventaja” respecto a quienes no cuentan con estos recorridos. Esta situación ha provocado, de acuerdo con lo que relatan los profesores, la inclusión en algunas cátedras de actividades que acompañan la diversidad de trayectorias.

Uno de los hallazgos considerados más relevante es haber arribado a una conceptualización focalizada en la particularidad de los aprendizajes alcanzados en la carrera de formación de profesores de carácter consecutivo o de complementación curricular. Se propuso la categoría “aprendizaje-pasaje/s” porque describe/explica las experiencias formativas de quienes transitan estas carreras. Un aspecto predominante es el pasar de un estado a otro, principalmente de comunicador a profesor y traspasar fronteras -de la universidad al mundo escolar lo cual exigió reconfigurar-se en su identidad profesional.

Ayudó entender la particularidad de estos aprendizajes la idea de rito de paso, concepto central de la teoría desarrollada por Arnold Van Gennep (2008) que supone un estado liminal, es decir, una situación incierta y ambigua.

De los ritos identificados por este autor se consideraron dos: el paso material y el rito de iniciación.

El paso material implica el paso de un territorio a otro, de un espacio a otro, cabalgar entre dos mundos. Resulta sugerente para comprender la experiencia vivida por los que estudiaron la carrera, tener que introducirse en otro mundo, el mundo de las escuelas, allí juegan a ser

docentes, aunque siguen siendo estudiantes en la universidad. Situación que informa acerca de la ambigüedad de su lugar, un estado liminal. Pasar de estudiante a docente importa complejidad ya que se les exige que, en un tiempo muy acotado, piensen y actúen como profesores cuando hasta hace poco y en simultáneo son alumnos.

En su pasaje de comunicador a educador tuvieron que reconfigurar su objeto de trabajo, respecto de la enseñanza, ensayar otras maneras de relación con el conocimiento, ya no se trata de “saber para rendir examen” o “de saber para mi propio regocijo” sino “saber para transmitir a otros” (Bombini, 2012, p.5). Se reconoce que este cambio de sentido en la relación con el saber

constituye una alteración que interpela a los estudiantes de profesorado (Terigi, 2009; Bombini, 2012; Salgueiro, 2016).

El paso de comunicador a profesor no implicó como plantea Esteve (2006) la construcción de una identidad docente falsa, los egresados no se ven a sí mismos principalmente como un experto disciplinar y subsidiariamente como alguien que enseña. La mayoría de los entrevistados consideran que su saber de base es una herramienta que les permitió fortalecerse en el rol de profesor, dan cuenta de la existencia de cierta sinergia, cooperación entre un campo y otro, podría decirse que los egresados cabalgan entre ambos roles, esta situación les permitió construirse como comunicadores-educadores, integrarse a partir de esta doble pertenencia.

Dar clase fue el momento más significativo, una experiencia que forma parte de la memoria iniciática de los profesores (Bombini, 2012) en este sentido, propongo pensar esta experiencia como rito de iniciación. La clase es una ceremonia que los adentró a “un nuevo conjunto de símbolos, a una renovada concepción de la existencia y de participación en el mundo” (Jáuregui, 2002, p.63). Transitar la clase para muchos de ellos fue la “prueba de fuego”, la instancia que les permitió iniciarse y construirse como docentes. No obstante, reconocen que es una práctica protegida, cuidada, observada, controlada, acompañada; para algunos, es una ficción, porque sienten que están de paso o en tránsito, la clase es un lugar prestado, no les pertenece, allí las reglas de juego las ponen otros, son extranjeros. El cambio de estado se daría en el ingreso al territorio laboral, en el que se traspasa la frontera, este es un paso que los transformarían en “profesores de verdad”.

Aprendizaje- pasaje/s implica en casi todos los casos la presencia de “otros”, profesores-tutores de cátedra, profesores orientadores, compañeros y estudiantes. Se logra una “comunidad” aunque sea por un tiempo limitado, los lazos que los unen son fuertes, constituyen equipos de trabajo, en su seno todo es compartido.

Los tutores son los portavoces y mensajeros, los inician en el contacto con la comunidad escolar, preparan el terreno para su paso.

Acompañan desde una confianza habilitante de la escucha y del decir, del preguntar, del comprender y al mismo tiempo del saber poner límites.

Los profesores orientadores son los anfitriones y representantes de la comunidad, autorizados para recibir y acompañar. Tienen el poder de escoger, recibir, filtrar, seleccionar a los visitantes, otorgar el derecho de visita, de ser huésped. La mayoría muestra hospitalidad, aminorando la delimitación de los umbrales y fronteras entre lo extranjero y lo no extranjero (Derrida, 2008). Se ocupan de dar a conocer las reglas y normas y hacerlas cumplir. También hacen donaciones y regalos, su saber y el fruto de su trabajo.

Cada practicante contó con compañeros de viaje, sus pares, fue una experiencia educativa de alteridad, que supuso conectarse con un otro distinto, aprender en las diferencias y desde la diferencia construir un

nosotros.

Tuvieron que sortear obstáculos y barreras, entre ellos el comportamiento de los estudiantes cuando desafían los códigos y normas de la comunidad escuela y a sus representantes. Los estudiantes de los espacios de prácticas los “ponen” en ese lugar, ellos los llaman “profes” y los reconocen como tales.

Conclusiones

Los resultados refuerzan lo que la literatura especializada expone acerca del aprendizaje en relación con la enseñanza en contextos de formación, por un lado, el potencial formativo que tiene los espacios de prácticas de ahí la necesidad de vincular las propuestas de formación con las prácticas de referencia (Martinand, 1994) y los contextos de desempeño profesional, por otro, la fuerza del trabajo colaborativo que implica consensuar y hacer converger puntos de vistas, saberes y experiencia.

Los egresados valoran los enfoques situacionales y contextualistas centrados en la práctica cooperativa (Rogoff, 2012) y reflexiva (Schön, 1992), una formación desde dentro de la profesión (Nóvoa, 2009). Reconocen la necesidad de pasar del ámbito universitario al escolar, apropiarse de ese espacio, “pararse y estar en la clase” y participar con cierta intensidad de “comunidades de práctica”. En estos contextos fue posible efectuar el trabajo didáctico que solicita la docencia, como expresan los egresados, “colocar el conocimiento en el aula”.

Estas conclusiones animan a reflexionar en torno a los aspectos didácticos de la formación de profesores, es decir, la enseñanza que desarrollan las carreras de profesorado orientada a la construcción de aprendizajes en relación con la enseñanza. A replantear, entre otras

cuestiones, cuánto de lo que se propone en los programas de cátedras incluye y da cuenta de lo que para los egresados resulta significativo, si las maneras de construcción de conocimiento que se proponen en estas carreras son propias, adecuadas y pertinentes para la construcción de los saberes que demandan la práctica, que se sabe no

son las mismas que las del conocimiento académico y formalizado.

Asimismo, problematizar ¿qué aprovechamiento se hace de las prácticas observadas en los contextos de prácticas? ¿qué dispositivos

de análisis se proponen? En otras palabras, ¿qué abordaje se realiza de los componentes de una práctica profesional como es la docencia?

La formación inicial de profesores sigue siendo objeto de debate en los ámbitos académicos y políticos, no obstante, es una problemática no del todo resuelta en las propuestas de enseñanza y en los proyectos de prácticas. Resulta, por lo tanto, un campo de estudio e intervención a seguir explorando y profundizando, particularmente, los aprendizajes efectivamente alcanzados. Los estudios que se aproximan a esta temática lo hacen desde una perspectiva

más bien normativa que intenta informar sobre las expectativas acerca de la formación recibida, sobre lo que se espera o debiera aprender en relación con los saberes que se supone debe adquirir un sujeto que se prepara para el ejercicio docente. La indagación acerca de lo que se reconoce efectivamente aprender, “lo que es y no tanto lo que debiera ser”.

Se destacan los aspectos sensibles/vivenciales del aprendizaje: poner el cuerpo, mirar, verse y situarse de otro modo, asumir lo propio. Dichos aspectos tan valorados por los participantes del estudio ofrecen una vía de indagación interesante, no sólo porque posibilita aproximarse a la comprensión y sistematización de tales aprendizajes, no del todo explícitos en un proceso formativo, además porque permite problematizar el lugar que ocupan dichos aprendizajes en las propuestas de cátedra, la consideración de estos aspectos en la enseñanza en los espacios de formación. En esta línea es posible construir conocimiento acerca de los dispositivos que promueven experiencias formativas significativas en relación a aprender a enseñar y a enseñar a enseñar identificando los elementos, rasgos, condiciones que las favorecen, insumo relevante para reorientar el curriculum de formación y la formación de los formadores.

Ciertamente la investigación es una actividad inagotable, infinita, porque sus resultados permiten construir nuevos puentes y zonas de indagación. El estudio sobre los aprendizajes, la enseñanza, la formación docente vuelve a plantearse como una necesidad de seguir siendo explorada.

Referencias

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. y Diker, G. (Ed.), *Educación: ese acto político*. (pp. 173-183). Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.
- Baquero, R. (2012). Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas. *Polifonías Revista de Educación*. 1(1), 9-21.
- Bombini, G. (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Hacedor.
- Camilloni, A. (2009). Prólogo. En Anijovich, R. et. al. (Ed.) *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias* (pp.13-20). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Revista Calidad en la Educación*, 35, 131-164.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Derrida, J (2008). *La Hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la Flor.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la*

- modernidad*. Barcelona, España: Gedisa
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Esteve J. M (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento En Vélaz de Medrano, C- y Vaillant, D. (Coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.17-28) Madrid, España: Fundación Santillana, OEL.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, J. C. (2005). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Greene, M. (2009). El profesor como extranjero. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente* (pp. 81-130). Barcelona, España: Laertes.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México, México: Mc. Graw Hill Education.
- Jáuregui, J. (2002). La teoría de los ritos de paso en la actualidad. *Antropología. Revista Interdisciplinaria Del INAH*, 68, 61-95.
<https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologia/article/view/4971>
- Martinand, J.L. (1994). La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores. *Revista Investigación en la escuela*, 24, 59-69.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 50, 203-218.
- Porlan Ariza Rafael (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Revista Investigación en la escuela*, 24, 49-58.
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(2), 233-252,
<http://dx.doi.org/10.1174/021037012800217970>
- Salgueiro, A. (2016). ¿Qué se aprende sobre la enseñanza en la carrera de formación de profesores? El caso profesorado en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(1), 137 - 148.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 pp 1-30.

<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>.

Tenti Fanfani, E. (2008). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano. C. y Vaillant, D. (Ed.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). Madrid, España: Fundación Santillana, OEI.

Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf

Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid, España: Alianza Editoria

Del estigma a la colaboración docente: la transformación de una 'escuela extraordinaria'

Paloma CANDELA SOTO
Eva María JIMÉNEZ ANDUJAR
Montserrat BLANCO GARCÍA

Datos de contacto:

Paloma Candela Soto
Universidad de Castilla La Mancha
Paloma.Candela@uclm.es

Eva María Jiménez Andujar
Universidad de Castilla La Mancha
EvaMaria.Jimenez@alu.uclm.es

Montserrat Blanco García
Universidad de Castilla La Mancha
montserrat.blanco@uclm.es

Recibido: 09/11/2020
Aceptado: 11/02/2021

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre las ideas y convicciones que tiene el profesorado sobre el alumnado de grupos desfavorecidos recogiendo y confrontando percepciones, discursos y prácticas que muestran el peso de las representaciones sociales como un elemento clave de la función docente. A partir de una experiencia metodológica de acompañamiento docente e investigación etnográfica, se explora, por un lado, la conciencia y resignificación del estigma en la construcción de las expectativas docentes, así como sus implicaciones en el proceso transformador del centro educativo en su conjunto. El camino iniciado hacia un modelo de escuela basado en actuaciones educativas de éxito y aprendizaje dialógico abre un espacio de oportunidades para la reflexión y la colaboración docente que revitaliza su función crítica y transformadora en el proceso educativo. Por otro lado, el análisis plantea como elemento clave la destreza socioemocional del profesorado para enfrentarse a la situación social y a la identidad cultural del alumnado. Es por ello, que los resultados aportados nos acercan a la necesidad de revisar las prácticas y discursos docentes desde la práctica reflexiva conjunta, apostando por la reconstrucción de la identidad como profesionales de la educación, elemento fundamental para poder llevar a cabo la apertura de una comunidad educativa excluida. Todo ello como aspecto clave para la búsqueda de sentido de lo que se quiere transformar y para dar el salto a una Comunidad de Aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales; reflexión socioemocional; expectativas docentes; alumnado gitano; Comunidad de Aprendizaje; etnografía

From stigma to teacher cooperation: the transformation of an irregular school

ABSTRACT

This paper reflects on the ideas and convictions that teachers have about students from disadvantaged groups, by collecting and confronting perceptions, discourses and practices that show the influence of social representations as a key element of the teaching role. On the basis of a companionship and ethnographic research experience, on the one hand the awareness and the resignificance of stigma in the teaching expectations constructions are explored. The path started from a ghetto context towards a school model based on successful educational actions (through interaction and dialogic learning), opens a space of opportunities for reflection and teaching cooperation that invigorates its critical and transformative role in the educational process. On the other hand, the analysis identifies the teacher's socio-emotional skill as a key element to face student's social background and cultural identity. That is why the results provided bring us closer to the need to review teaching practices and discourses from joint reflexive practice, betting on the reconstruction of identity as professionals of education, a fundamental element to be able to carry out the opening of an excluded educational community. All this as a key aspect for the search for meaning of what you want to transform and to make the leap to a Learning Community

KEYWORDS: Social representations; socio-emotional reflection; teaching expectations; roma students; Learning Community; ethnography

Introducción

Conocer y atender la diversidad y los preceptos de la inclusión educativa en la escuela actual es un reto que cobra una relevancia singular en contextos difíciles con alumnado en desventaja, en particular, víctima de procesos sociales de estigmatización y pobreza. La indiferencia ante la realidad de los colegios-gheto que limitan las oportunidades educativas de la infancia gitana, la situación de desventaja sociocultural que lleva al fracaso al alumnado más desfavorecido, el espacio negado en las aulas a las personas con discapacidad son, entre otras, muestras del sinsentido y la disfuncionalidad de un sistema escolar que, con demasiada frecuencia, desafía a la idea de justicia, de inclusión social o a la propia esencia del valor de la igualdad, una igualdad superadora del acceso y garante del éxito para todos y todas (Calderón Almendros, 2014; Escudero, 2005; Fernández,

Mena y Rivière, 2010; Fundación Secretariado Gitano, 2010; Gimeno Ullastres, 2004).

A lo largo de décadas de investigación y reflexión, hemos acumulado esfuerzos y experiencias de investigación que en muchos casos se han revelado como caminos alternativos con estrategias de transformación orientadas a compensar o superar desigualdades, a promover relaciones e interacciones sociales más justas y equitativas, legitimando con ello, la mejora de la convivencia y la participación de la comunidad (Apple y Beane, 2005; Gimeno y Carbonell, 2004; Includ-ed Consortium, 2011; Stenhouse, 1987; Wrigley, 2007; entre otros muchos ejemplos).

A partir del avance real de estos movimientos y las evidencias del éxito de modelos organizativos más democráticos e inclusivos, como ejemplifica el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 2018; García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016; Rodríguez, 2018; Puigvert y Santacruz, 2006), la reflexión que hoy nos ocupa pone el foco en una de las dificultades que enfrentan los centros educativos, tanto en el inicio como en la sostenibilidad de los procesos de transformación, y que tiene que ver con la meritocracia que oculta la estructura profunda de nuestro sistema escolar legitimando una cultura jerárquica de la excelencia encarnada también en los imaginarios docentes.

En este marco de preocupaciones, en este artículo indagamos en las ideas y convicciones que tiene el profesorado sobre el alumnado de grupos desfavorecidos, recogiendo y confrontando percepciones, discursos y prácticas que muestran el peso de las representaciones sociales como un elemento clave de la función docente que adquiere un carácter vital en contextos escolares en proceso de cambio.

Con un propósito crítico y manifiesto que incita a revisar y cuestionar la jerarquía de valores sobre la que se asienta una institución educativa que escoge, privilegia y margina al alumnado en desventaja (Echeita, 2006; Kaplan, 2012; Torres Santomé, 2010).

Por todo ello, nos ha interesado explorar aspectos diversos del discurso docente que tienen que ver con el sentido de la práctica educativa, la concepción de las relaciones democráticas y, también, con los prejuicios, estereotipos y contradicciones éticas que se transmiten en el relato dialógico. En otras palabras, perseguimos mostrar hasta qué punto la valoración individual y colectiva del profesorado sobre las personas de grupos étnicos minoritarios en desventaja social (alumnado y familias gitanas, en nuestro caso) está condicionando su desempeño profesional y las oportunidades que ofrecen modelos de transformación social.

Situar al docente, a su pensar y sentir, en el centro de un proceso necesario de reflexión lo convierte, a nuestro juicio, en motor de cambio para liderar la transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje.

Una ‘escuela extraordinaria’ como contexto de observación y reflexión

Para comprender el contexto de este estudio conviene tener presente los acontecimientos y vivencias que han marcado la construcción de nuestra vinculación con una escuela *extraordinaria*, al decir crítico y provocador de Roger Slee (2012) aceptando su invitación a trascender las luchas entre lo especial y lo ordinario y reafirmar, así, la inclusión como una cuestión de derechos.

A continuación, ordenamos intencionadamente algunos hechos y etapas que marcaron nuestro interés investigador poniéndonos en disposición de observar y acompañar el inicio de un proceso de transformación escolar en términos clave de equidad social y calidad educativa.

Escenario 1º: Revelaciones de una escuela-gueto

En abril del año 2015 visitamos, por primera vez, el centro escolar público de educación infantil y primaria que acapara la atención investigadora de este texto. A nuestros ojos, y a los del resto de la comunidad educativa, este centro fue (y es) percibido como un colegio-gueto integrado por alumnado en condiciones de desventaja socioeconómica y exclusión severa, de etnia gitana en su totalidad.

Su historia se repite en colegios similares ubicados en zonas urbanas marginales de otras ciudades que progresivamente han ido perdiendo alumnado. Un descenso cuantitativo que refleja la reducción de las tasas de natalidad pero que también se explica por otro fenómeno añadido: el incremento de la escolarización de niñas y niños gitanos e inmigrantes con respecto a la totalidad del alumnado. Desde finales de la década de los años 1990, se empieza a constatar que, a medida que aumentaba el porcentaje de alumnado gitano, la cantidad de alumnado del grupo mayoritario decrecía progresivamente de manera significativa. Entendemos que este proceso no es exclusivo de esta situación escolar concreta y que responde, como han revelado otros estudios regionales, a otros factores estructurales que afectan a los diferentes grupos sociales como la concentración urbana de la población más desfavorecida y, particularmente, dinámicas que dejan ver los tipos de contacto y las interacciones sociales que se suelen dar entre la población mayoritaria y la minoría gitana (García Pastor, 2011; Sánchez-Muros, 2016).

La relación del profesorado con las familias se percibía cercana, en especial con las madres, si bien no existe un vínculo de colaboración. La comunidad la integran núcleos familiares muy jóvenes y extensos. Es habitual encontrar alumnas y alumnos de tercera generación y alguna maestra que acogió en el aula a madres y abuelas de sus actuales alumnas. Estas maestras de largo recorrido son quienes han favorecido la comunicación con las madres gitanas y, algunos espacios de confianza que, en la práctica, están sirviendo para construir relaciones igualitarias. El aumento de la pobreza y la violencia estructural que afecta a estos hogares y al

barrio donde viven, unido al recorte y deterioro de medios públicos de apoyo, complican los avances y dificultan todavía más estos procesos comunitarios de cambio social.

En concreto, esta población escolar gitana responde, en su mayoría, a perfiles de niños y niñas vulnerables, que vive en la cultura de la pobreza y la marginalidad, expuestos desde la temprana infancia a una socialización violenta que luego reproducen en la escuela como parte de su cotidiano simbólico.

Escenario 2º: El tsunami del cambio

Un año después de nuestro primer contacto, regresamos de nuevo al centro escolar con una misión de ayuda ante el desconcierto provocado por el cambio en la dirección y el equipo de apoyo. La jubilación de la directora y la renovación de parte de la plantilla docente desencadenaron un tsunami emocional en el funcionamiento y en las relaciones con el profesorado del centro. El curso escolar 2016-2017, tuvo un inicio complicado para la adaptación del alumnado que se enfrentó, por un lado, a la pérdida de un claro referente de autoridad en el centro y, por otro, al reto de amoldarse a un nuevo equipo desde la necesidad de construir nuevos vínculos de apego y respeto con maestras y maestros desconocidos. Todo un desafío si tenemos presente la desconfianza y el contexto cultural de los niños y niñas del centro. Un clima de crispación y desánimo se instaló también en el profesorado.

Ante una propuesta concreta de la nueva directora, aceptamos la invitación de participar en varias sesiones de reflexión con el claustro para detectar las formas de resistencia y las estrategias dialógicas que pudieran promover condiciones de posibilidad para el cambio. Para llevar a cabo dichos propósitos iniciamos un proceso compartido de escucha y diálogo con el profesorado poniendo a prueba las fortalezas de la práctica reflexiva y compartiendo sesiones de trabajo con el claustro y el personal de apoyo. La identificación y análisis de los discursos emergentes, la observación directa y las entrevistas no estructuradas al profesorado del centro, resultaron técnicas muy eficaces para ir ganando en entendimiento y confianza hasta alcanzar la suficiente claridad para identificar los problemas reales de una escuela que se enfrenta a las desigualdades sociales sin la conciencia de lo que esto representa. Observamos una situación de bloqueo generalizada, el profesorado trabajaba en un clima de desconfianza y culpabilidad hacia el alumnado y sus familias, se imponía el enfado y la inestabilidad afectiva que paralizaban los intentos reactivos de cambio por parte de algunas maestras. Ante la insuficiencia de los agrupamientos, los desfases y adaptaciones curriculares y la falta de comunicación entre ellos, se imponía la necesidad de reconstruir el sentido de la relación educativa que pasa por el afecto y el respeto hacia las personas a las que se enseña.

Para salir de aquel laberinto, dirigimos la mirada a lo que, a nuestro juicio, es fundamental en la acción educadora que se traduce en la capacidad de formar y

transformar personas y de transmitir valores éticos, básicos para la comprensión de la infancia y la mediación en el aprendizaje. Fue esta una fase de reconstrucción y creación de sentido, de revisión de la compleja relación entre la teoría y la práctica profesional, sirviéndonos, para ello, de la comunicación dialógica y de algunas estrategias de coeducación emocional (Altable, 2010) enormemente eficaces para resolver situaciones y relaciones problemáticas como mostraremos más adelante en algunas de las narraciones analizadas.

Escenario 3º: Compartiendo la mirada, práctica reflexiva en una Comunidad de Aprendizaje

Nuevamente, un año después (invierno del 2018), tuvimos la oportunidad de observar de cerca la situación del centro. En esta ocasión, el encargo de asesorar y acompañar la realización de un seminario formativo con todo el profesorado y especialistas nos facilitó un nuevo escenario para indagar en los cambios (y permanencias) que se estaban produciendo, principalmente, en la actitud docente y el comportamiento del alumnado y sus familias. Poniendo a prueba las fortalezas de la práctica reflexiva (Domingo, 2013; Esteve, Melief y Alsina, 2010), seleccionamos diferentes líneas de trabajo de acuerdo con las preocupaciones del equipo docente: la inclusión social, la diversidad cultural y la minoría étnica gitana, el aprendizaje dialógico, la construcción del diálogo y la convivencia, etc. El trabajo del seminario se diseñó como un espacio de entrenamiento de metodología comunicativa y combinó espacios destinados al análisis individual de cada participante (lecturas de textos de referencia, elaboración de notas críticas, relatos de experiencias...) con dinámicas de reflexión dialógica del profesorado y personas voluntarias de la comunidad educativa.

El trabajo en esta etapa nos permitió identificar aquellas valoraciones que suponen un obstáculo a las oportunidades de éxito del alumnado. Puesto que el centro acoge a un tipo de población muy específica, los testimonios de educadores y especialistas procedentes o compartidos con otras escuelas fueron muy reveladores para acercarnos a los imaginarios y visiones docentes.

El cambio en la función docente y la inclusión mental del alumnado en desventaja

Si bien los cambios actuales que afectan al sentido y la práctica de la educación cuestionan la figura docente como transmisora de conocimiento, insisten en la continuidad del papel docente como agente activo en el proceso educativo. Podemos definirlo como mediador del conocimiento, de las familias y del proceso de enseñanza- aprendizaje en su conjunto (Zeichner, 2010).

Es precisamente esta idea el punto de partida de nuestra investigación; examinar los discursos docentes para conocer las expectativas que tiene el profesorado hacia su alumnado individual y colectivamente. El examen de los

discursos permite descubrir elementos y mecanismos sociales latentes que guían la práctica docente, con el objetivo de conocer e identificar representaciones interiorizadas que influyen directa e indirectamente en las acciones educativas (San Román et al., 2015).

El profesorado construye su proyecto de alumno o alumna ideal a través de sus propios esquemas sociales (Becker, 1952; Kaplan, 2012; Rist, 1999; entre otros), esto refleja su relación y su forma de actuar en la práctica docente. La preocupación por el análisis de las formas en que el profesorado percibe e incorpora en su imaginario y en sus prácticas determinados discursos relacionados con la clase social, el género o la etnia, es relativamente reciente. Las investigaciones de San Román (2009) y Tarabini (2015; 2018) coinciden en la relevancia de saber cómo los docentes interpretan y desempeñan su labor, desde qué universo simbólico y en qué contexto social actúan. Sus aportaciones señalan la necesidad de revisar los discursos sobre el pensamiento y las prácticas del profesorado desde una mirada sociológica para “descubrir los elementos y mecanismos sociales latentes que dan sentido y guían sus actuaciones y estrategias en un determinado marco de interacción y organización social” (San Román et al., 2015, p. 8).

El modelo teórico de las representaciones sociales, desde su interpretación fenomenológica, también nos aporta elementos fértiles para examinar y comprender los discursos y comportamientos docentes que nos ocupan. “Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1984, p. 474, como se citó en D’Andrea et al., 2004, p. 9) que funcionan, en la práctica, como marcos de interpretación que definen y guían el comportamiento. Aplicado al ámbito de los sujetos docentes, el estudio de estos sistemas de representación social y cultural nos permite identificar los elementos que integran las representaciones (códigos, valores, juicios, principios interpretativos...) que los maestros y maestras construyen de sus alumnos y cómo éstas se organizan y condicionan las funciones educadoras.

La escuela como escenario social participa, tanto de forma inconsciente como deliberada, en estas y otras concepciones que consideran las diferencias como deficiencias, permitiendo la naturalización y réplica de estigmas y prenociones sobre las dificultades del aprendizaje escolar, tal y como se refleja, por ejemplo, en uno de los discursos docentes: “No les da la cabeza para aprender”. Estos procesos, que debilitan las condiciones reales del alumnado más desfavorecido, no pasan por alto a ojos de la comunidad educativa y, menos aún, del alumnado y las familias. Las acciones orientadas a la consecución de objetivos para este ideario de alumnado producen, consecuentemente, la exclusión del resto dejando en evidencia la arbitrariedad y el efecto segregador de algunas intervenciones.

Metodología

El estudio se ha desarrollado desde una perspectiva cualitativa, centrada en la observación etnográfica y la recogida de experiencias y testimonios a través de entrevistas personales y grupales al profesorado y personal del centro. De este modo, cabe considerar que contamos con una muestra de once docentes y especialistas, entre los que encontramos en su mayoría docentes interinos e/o itinerante y un núcleo minoritario de maestras con destino definitivo en el centro, aspecto relevante para entender la posibilidad de continuidad del proyecto de transformación en curso.

Es por ello que se presenta una estrategia intencionada de investigación-acción extendida en el tiempo, concretamente a lo largo de cuatro cursos escolares y en determinadas estancias periódicas, determinadas por los escenarios anteriormente presentados y condicionadas por la propia evolución del centro. Esta estrategia ha aportado un contexto rico de observaciones etnográficas en el espacio escolar, en contacto directo con la realidad vivida dentro y fuera de las aulas (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002). Por otro lado, las sesiones de práctica reflexiva, los seminarios formativos y otras acciones comunicativas compartidas con la dirección y el profesorado del centro, han generado un rico material discursivo de apoyo al análisis y contraste de nuestro objeto de estudio (Jaimes, 2019).

En concreto, las narraciones y opiniones recabadas a lo largo de estos seminarios reflexivos y de las entrevistas a los docentes del centro han permitido identificar aquellas valoraciones que suponen mayor obstáculo a las oportunidades de éxito del alumnado. Puesto que el centro acoge a un tipo de población muy específica, recordemos que alberga al alumnado gitano en exclusión social, los testimonios de estos docentes y especialistas son muy reveladores para acercarnos a los imaginarios y visiones docentes (Tarabini, 2015). Sus valoraciones, prejuicios, expectativas y actitudes recopiladas aportan un esquema que nos ayuda a definir la situación en la que se encuentra el centro y hacia dónde quieren dirigir el proyecto educativo-comunitario.

Es por ello que la aportación cualitativa de las producciones registradas por el profesorado participante, el uso de relatos comunicativos de experiencias, valoraciones reflexivas, narrativas pedagógicas, entre otras modalidades valorativas, son técnicas habituales en investigaciones similares (Domingo, 2013; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

Para el análisis de las narraciones y percepciones cualitativas del profesorado, tras el diseño de categorías, se utilizó el programa *Atlas.ti 8*.

Resultados

Las expresiones y narraciones docentes recogidas en los escenarios de estudio conforman un rico sustrato cualitativo que ordenamos revisando aquellos

aspectos o elementos clave que, a nuestro juicio, recorren el itinerario discursivo del profesorado. En primer lugar, analizamos, el peso de las representaciones sociales del profesorado adentrándonos en la conciencia y resignificación del estigma y expectativas de éxito del alumnado. En un segundo momento, abordamos la destreza o capacidad socioemocional del profesorado para enfrentarse, sobre todo, a la situación social e identidad cultural del alumnado, así como a las dificultades de reconstrucción de la convivencia. Dejamos para la discusión, otros resultados que nos conectan con las creencias y resistencias del profesorado al cambio metodológico.

Como veremos a continuación, el contraste analítico de los testimonios pone a prueba los presupuestos teóricos que sitúan la figura y el rol docente (su capacidad socioemocional y profesionalidad) como elementos transformadores del cambio en la educación. Asimismo, nos ayuda a comprender por qué realmente importa lo que el profesorado piensa y siente por el alumnado, así como las implicaciones de estas creencias (y sus reflejos prácticos) en contextos educativos de exclusión.

Las representaciones sociales, los estigmas y las expectativas del profesorado

Desde las primeras sesiones de observación, en algunos discursos docentes, aparecen con normalidad juicios, creencias y valoraciones negativas hacia el alumnado, reflejo, en parte, de una situación de frustración y tensión emocional, pero en el que también subyace un pensamiento estigmatizador de incompreensión del contexto social y cultural de la población escolar. Expresiones como: “Total para lo que les va a servir”, “que les llegue bien el mensaje, para mí, ya es un triunfo”, transmiten a través de su discurso poca confianza como docentes hacia las oportunidades de logro del alumnado gitano y lo que esto implica para su rendimiento y comportamiento escolar. Autores como Fernández Enguita y Gutiérrez (2005) o Abajo (2017) ya recogían la influencia de este pensamiento y su implicación en las prácticas escolares con alumnado gitano. Esta construcción subjetiva de estigmatización étnica que se aprecia en algunos docentes del centro, se refuerza al tratarse, además, de alumnado desaventajado, lo que lleva a menudo a que el profesorado se sienta menos responsable de su aprendizaje, “considerando que su éxito o fracaso escolar está, en cierta medida, fuera de su control” (Tarabini, 2015, p. 351). Esta cuestión queda reflejada en discursos del tipo: “Es cierto que muchas veces recurrimos a eso de: “No se puede hacer nada con estos chicos, esto es imposible”, porque nos sirve para protegernos, para no sentirnos mal con la situación que tenemos en el aula”.

En las consideraciones del profesorado sobre los modos de aprender de sus alumnos y alumnas, acaparan el protagonismo los elementos cognitivos como la inteligencia o la capacidad de expresarse y los socioafectivos como la autoestima o inseguridad, factores internos característicos e inalterables, que limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, sorprende el arraigo de ideas o creencias como la falta de autoestima y la inseguridad personal

del alumnado sin reparar que estos pensamientos construyen expectativas que conducen a prácticas docentes concretas que desatienden certezas del aprendizaje humano: “los individuos tienden a actuar en innumerables casos en función a cómo se sienten que son percibidos” (Buontempo, 2003, como se citó en D’Andrea et al., 2004, p. 15).

En efecto, hemos observado como en los imaginarios y percepciones de algunos maestros se dan por supuestas las dificultades cognitivo-académicas del alumnado, insistiendo en la distancia y contraste con las condiciones en las que aprenden los “alumnos normales”, de ahí que expresiones como “nivel básico”, “dificultades de acceso”, “necesidad de dictamen”, “mínimos”, están incorporadas en el lenguaje cotidiano de la comunidad docente y especialistas de apoyo, alimentando estigmas y limitando la intención y la capacidad de una acción educativa que garantice la igualdad de oportunidades. Si bien las dificultades de aprendizaje existen, como en la mayoría de los centros públicos educativos, se transmite una imagen hegemónica de alumnado limitado o disfuncional que enmascara, de alguna manera, las propias limitaciones del profesorado para revisar y reconocer la necesidad de estrategias y prácticas docentes más inclusivas y eficaces, como reconocen algunas intervenciones discursivas de los propios docentes: “No llegamos, necesitamos recursos, apoyos y más formación...”, “F. es un gitano voluntario que vino un día que con el lenguaje verbal y no verbal consiguió muchísimo más que yo”. Si bien en este contexto todavía son excepcionales las intervenciones docentes que destacan el valor de la diferencia, el aprovechamiento de las habilidades y recursos comunitarios o la riqueza cultural que aporta el alumnado y las familias, se empiezan a registrar cambios muy significativos en algunos docentes fruto del giro dialógico que está transformando algunas prácticas de aula, como relata en su intervención un maestro que empieza a incorporar actuaciones educativas de éxito: “En cuanto a los Grupos Interactivos, hacemos algo en mi clase y estoy notando cambios, vamos muy despacio, hacemos tres o cuatro hojillas, lo hacemos todos los viernes. Cada vez vamos trabajando más y a nivel personal han surgido muchas cosas (...), en los niños que participan he visto un principio dialógico que se llama inteligencia cultural. (...) aunque hay debilidades, estoy revisando el formato de la actividad, no se trata de crear mínimos, sino conocer el nivel. El tiempo de la actividad, más bien cortito, porque las mamás no aguantan y hay que ir poco a poco”.

La barrera que representa la desconfianza de algunos docentes en el rendimiento académico de los niños y las niñas se traslada también a su comportamiento y al tipo de interacciones que establece con sus iguales y con otras maestras y compañeros del centro. En las representaciones de estos profesores, las actitudes disruptivas, la falta de interés, el rechazo a la norma o las faltas de respeto que el alumnado manifiesta hacia ellos son juzgadas con severidad e interpretadas en clave de violencia apuntando a la problemática social de origen tal y como se refleja en sus discursos: “Nunca sabes por donde van a salir”, “no les interesa nada”, “empieza uno a protestar por cualquier cosa y enseguida te la

arman”, “reproducen lo que ven... en el barrio”. Estos juicios alimentan los estereotipos, condicionan la acción docente y la construcción de expectativas anticipatorias de fracaso. La problemática de los conflictos en el centro, la ausencia de normas por parte del alumnado, la violencia dentro y fuera del aula, que las y los docentes expresan como normalizada en la población escolar, son otros aspectos recurrentes observados que acaparan el interés de las sesiones reflexivas y donde se percibe más ruptura discursiva y prácticas contradictorias por parte de los docentes del centro.

De este modo, podemos decir que se conjugan dos posicionamientos, por un lado se encuentra el profesorado que piensa e interviene desde esquemas autoritarios como hemos presentado, exigiendo reacciones punitivas a la transgresión del alumnado y, por otro se hallan aquellas maestras que apuestan por el diálogo y la calidad de las relaciones para construir una convivencia más igualitaria. Precisamente, la apertura hacia el modelo dialógico se percibe en este último posicionamiento de una maestra participante que apuesta por la capacidad de adaptación del alumnado y que lo muestra de la siguiente manera: “Recordemos que igual que se han adaptado a un contexto [de hostilidad], pueden aprender otro tipo de normas [...] y que esas normas se pueden trasladar a su vida”. La mejora de la convivencia y la necesidad de una norma consensuada es uno de los principales desafíos a los que hacer frente en esta etapa de transformación, las quiebras y transiciones que observamos en el pensamiento docente son fundamentales para valorar avances concretos hacia un modelo relacional y dialógico, como reconocen algunas maestras protagonistas: “La comisión de convivencia, en la que participan alumnos, monitoras del comedor..., ha hecho que se mejoren mucho las relaciones, las normas han partido de ellos y además hacen que se cumplan..., la primera norma que consensuamos fue: “No saltarse la valla” y poco a poco la respetaban..., la segunda norma “no pegar”, luego “no insultar” (los muertos, los cánceres..., todas esas cosas que nos regalan), esas tres cosas, han mejorado. Hay situaciones y momentos en que se olvidan, pero, si un niño pega a otro, ellos son los primeros en decir “expulsado”ⁱⁱ.

La relación de desconfianza que el profesorado muestra hacia el alumnado se extiende también a las familias como muestran algunas expresiones: “El problema que yo le veo al colegio es la familia. Si los papás vinieran al colegio, fueran partícipes de lo que se hace en el colegio, de la educación de sus hijos y quisieran mejorar esa situación que ellos tienen, pondrían un poquito de su parteⁱⁱⁱ”.

Estos discursos suponen una fractura entre la construcción que cada docente tiene de su compromiso profesional y el entorno social en el que se desarrolla la actividad. Por ello y en estos casos, la figura docente se enfrenta a una doble perspectiva: por un lado, toma el poder la autoridad académica, marcada por aquellas aspiraciones que suponen una intervención educativa (acción pedagógica) acorde con lo establecido (seguir el currículo oficial, número de aprobados, pautas de comportamiento, etc.). Por otro lado, aparecen los principios o elementos éticos que condicionan la práctica educativa (valores, creencias,

situación social, estigmas, formación, etc.) que cada docente, de manera individual y colectiva, va construyendo.

Docentes en proceso de cambio: del prejuicio a la colaboración

El inicio de un proceso reflexivo sitúa a la figura del profesorado como un elemento transformador del proceso y calidad de la educación. Esta búsqueda de una práctica profesional reflexiva que incluya las emociones requiere de un compromiso, una concienciación y una lucha por cambiar la escuela y la sociedad (Gomes, 2002; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). Supone, al mismo tiempo, una amenaza y un desafío para los docentes transformativos (Giroux, 1990).

La formación permanente del profesorado, y más concretamente, en entornos con alumnado en desventaja, se muestra como un proceso complejo del que no somos conscientes en su totalidad, y por ello requiere de un compromiso profesional en continua evolución. El proceso reflexivo, por su parte, está íntimamente relacionado con la formación inicial y permanente que los docentes tanto individual como colectivamente van adquiriendo a lo largo de su carrera profesional. Esto supone la creación de una figura capaz de diseñar y aplicar el magisterio, atender y educar en la diversidad del aula a la vez que se es consciente durante el proceso de sus creencias, limitaciones, valores, prejuicios y concepciones, intentando comprender la amplitud de formas de interpretar el mundo y las opiniones de los y las educandos, sin olvidar el compromiso social que envuelve su figura profesional (Santos, 2009).

La capacitación de los docentes para que actúen con prudencia y reflexionen sobre lo que están construyendo con sus acciones educativas, tiene como finalidad la formación de una ciudadanía reflexiva y afectiva. Hablamos de un profesorado comprometido con su tarea de educar, capaz de reconocer la verdad y la falsedad de las creencias durante su proceso formativo y capaz de cambiarlas y adoptar unas nuevas a través de la reflexión. Esta perspectiva tiene la misión de estimular la preparación para que sean conscientes de las circunstancias socioculturales a las que se van a enfrentar, pues reconocerlas y tener una idea del origen de su alumnado facilita la adaptación a los recursos y al aprendizaje de ambos, utilizar los conocimientos del docente sobre la vida del alumnado para diseñar un proyecto acorde, es desarrollar con éxito el proceso reflexivo socioemocional del docente, es luchar por la justicia social (Zeichner, 2010).

Es por ello, que este proceso supone una evolución a la hora de concebir el papel activo del profesorado y su situación crítico-reflexiva. Debe ser una actividad diaria que complemente su práctica pedagógica, cuestione sus actuaciones, sus resultados, su aprendizaje y su saber emocional (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2019). Esta práctica será efectiva cuando altere la verdad o falsedad de las creencias que poseen, cuando la raíz de estas cambie y cuando se añadan otras nuevas, otras acordes a los escenarios de intervención. Partiendo de ello, sabemos que las emociones en este proceso reflexivo moldean los cuerpos, toman su forma

a través de la repetición de acciones socializadoras desarrolladas a lo largo del tiempo y ayudan a la adquisición de rutinas emocionales con uno mismo y con los demás (Ahmed, 2015).

A lo largo del análisis de los discursos docentes y a medida que estos iban adquiriendo competencias de carácter reflexivo, social y emocional, los comportamientos del grupo comenzaban a evolucionar y las respuestas ante dificultades empezaban a ser más determinantes y consensuadas. Esto no es solo el paso del trabajo curricular que se desempeña de forma transversal, sino que supone un aspecto afectivo del trabajo docente. Referencias docentes entorno a: "Hay que ser un tronco común", "la varita mágica es la interacción, el diálogo", "ahora nos escuchan", son aspectos de un trabajo de intercambio igualitario que refleja la transición del profesorado (actores sociales) hacia un espacio de autorreflexión.

Asimismo, el desarrollo de esta práctica de autoescucha implicaba a la identidad profesional y personal del propio docente, favoreciendo un conocimiento íntegro de su trabajo, de sus relaciones, opiniones, creencias y de su propia experiencia de enseñanza-aprendizaje. Como recoge la observación, los informantes se referían así a este proceso de despertar la conciencia colectiva: "Esta ilusión y esperanza hay que tenerla, es muy importante la imagen que nosotros le devolvemos a los chicos, porque es donde podemos sacar más partido", "Debemos tener en cuenta que más diálogo, más sentido. Hay que dar algún paso para hacerles entender o simplemente *hacerles reflexionar poniéndonos en sus zapatos desde su realidad*".

A todo ello cabe añadir que, la formación permanente del profesorado es clave en el desarrollo social y educativo del alumnado. La idea va más allá del trabajo por la interculturalidad, es la capacidad de entender la figura docente como un agente del cambio, un actor social consciente y formado, que actúa dentro y fuera del aula para combatir las injusticias que vive con su alumnado y trabajar los valores de nuestra sociedad. Valores contruidos y reconstruidos sobre unas bases pedagógicas cada vez más dañadas por la nueva cultura del aprendizaje heredera de la LOMCE y con un modus operandi que conduce hacia un claro deterioro de la educación y de la figura docente (Fernández, García y Galindo, 2017).

Discusión y conclusiones

Nuestros hallazgos han mostrado, en primer lugar, las oportunidades metodológicas de investigar con actores protagonistas y corresponsables del cambio educativo, promoviendo un escenario de encuentro y de práctica reflexiva donde el profesorado tome conciencia de las situaciones de injusticia que el sistema educativo reproduce en contextos escolares de alta vulnerabilidad, al tiempo, que revise el sentido y alcance de sus ideas y creencias sobre la práctica y la relación educativa.

Otro aspecto que emerge con interés en las valoraciones analizadas está

relacionado con las resistencias y dificultades del profesorado al cambio metodológico. Las maestras y maestros participantes son conscientes del valor de la cooperación y el trabajo en equipo y reconocen que son herramientas necesarias para la renovación de la función docente. Las creencias pedagógicas, en muchos casos como freno a la innovación (Solís, 2015), y las cuestiones relacionadas con los costes emocionales, las competencias profesionales y los factores institucionales, siguiendo a Monereo (2010), son otros motivos destacados que implican resistencias al cambio. En coincidencia con otros estudios, insistimos en esta cuestión, porque en la práctica docente a diario se realizan cambios metodológicos tentativos como muestra el profesorado participante: “Dos cosas que tenemos que mejorar, que sean actividades mucho más motivacionales, más sensoriales eso hay que mejorarlo y luego la parte de los recursos didácticos, a nivel de claustro”, “el caso es que cada día las pruebas son distintas, por lo que todo son novedades”. Pero, para hablar de innovación (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012) se debe hablar de planificación, de creatividad, de mejora y de permanencia en el tiempo. Por ello, es también necesario que el profesorado no sea impaciente pues estos procesos requieren de tiempo para que se vean sus frutos.

Igualmente, cabe destacar que la idea de docente culturalmente receptivo hacia el ambiente escolar es mucho más que la exaltación de la diversidad. Aúna el componente activista del docente como agente de cambio, tanto dentro como fuera de la escuela, con el objetivo de combatir las desigualdades (Zeichner, 2010). En este sentido, percibimos revelaciones de hondo calado en las valoraciones recogidas que nos llevan a reconocer cómo la ausencia de responsabilidad y compromiso profesional en contextos de creciente pobreza, contribuyen a las *cadenas de generaciones de exclusión* en la medida en que el tiempo y el espacio escolar es casi lo único que estructura la vida personal y social de la infancia y se reproduce de generación en generación.

Los discursos examinados y mostrados anteriormente corroboran el efecto excluyente que ejercen las representaciones sociales que el profesorado construye sobre el alumnado, las cuales están marcadas por fuertes condicionantes socioculturales, etiquetas por procedencia étnica y juicios ideológicos de expresión individual pero que, también, se comparten y retroalimentan colectivamente. Además, en el contexto del aula, hemos visto la influencia de las percepciones docentes en la identidad y autoestima del alumnado que responde y reacciona con hostilidad a determinadas conductas del profesorado y su reflejo en la institución escolar. En ocasiones, las consideraciones del profesorado hacia la situación social, económica y cultural del alumnado y sus familias, como muestran otros estudios sobre colectivos escolares vulnerables (Vecina et al., 2016), provoca en estos actitudes de descontento y de rechazo, expresiones de resistencias contra la escuela que pueden manifestarse, incluso, en dinámicas de desmotivación, donde el alumnado de etnia gitana asume un rol pasivo renunciando y autoexcluyéndose del proceso de aprendizaje.

Por último, cabe añadir la apertura de conciencia y pensamiento reflexivo en el profesorado implicado en esta investigación, lo que refuerza el potencial socioemocional que tiene como agente educativo. Un escenario de tensiones y cambios profundos como el que vive esta comunidad educativa, en la antesala de su transformación a Comunidad de Aprendizaje, invita a pensar en la movilización de las creencias y representaciones para que el profesorado construya expectativas de futuro académico hacia su alumnado. Una acción docente responsable y transformadora que haga posible una escuela "con capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables" (Kaplan, 2005, p. 82).

Referencias

- Abajo, J. E. (2017). La asignatura pendiente: el éxito escolar de nuestro alumnado gitano. *Corintios XIII: Revista de teología y pastoral de la caridad*, (164), 47-83.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Altable, C. (2010). *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Ediciones Mágina-Octaedro.
- Apple, M.W. y Beane J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465. <http://dx.doi.org/10.2307/2263957>
- Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Cinca.
- D'Andrea, A. M., Maidana, L. B., Camardelli, A. B. y Monzón, M. (2004). *Representaciones sociales de los formadores de formadores acerca del buen estudiante y su incidencia en la selección de criterios e instrumentos de evaluación (Corrientes, 2001-2003)* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?, *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, Á. (Coords.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Fernández, M., Mena, L. y Rivièrre, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Fernández Enguita, M. y Gutiérrez, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Akal.

- Flecha, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, (264), 44-54.
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en la Educación Primaria*. IFIIE/Instituto de la Mujer.
https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/56315.html.es
- García Pastor, B. (2011). Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 4(3), 392-410. <http://hdl.handle.net/10234/37201>.
- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XX1*, 19(2), 251-271.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.16466>
- Gimeno Ullastres, J.A. (Coord.). (2004). *Exclusión social y Estado de Bienestar*. Luis Vives/ Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gimeno, J. y Carbonell, J. (Coords.). (2004). *Un Sistema educativo. Una mirada crítica*. Cis-Praxis.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educación*, 30, 57-67. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.313>.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Hipatia.
- Includ-ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE. Publicación basada en los resultados finales del proyecto del VI Programa Marco INCLUD-ED.
<http://utopiadream.info/ca/wpcontent/uploads/2011/04/Actuaciones-de-%C3%A9xito-enlas-escuelas-europeas.pdf>
- Jaimes, D. (2019). El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 115-123.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2152>
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso y exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades. En S. Llomovatte y C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp.77-97). Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- Kaplan, C. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y autoestigmación: Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. Kaplan y L. Krotsch, y V. Orce (Eds.), *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil* (pp.15-78). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo.

- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado-REIFOP*, 15(1), 19-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398001>
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencias, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15. <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/51>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a10.pdf>
- Rist, R. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportes de la teoría del etiquetado. En M. Fernández Enguita (Comp.), *Sociología de la Educación*. Editorial Ariel.
- Rodríguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1915>
- San Román, S. (2009). *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)*. Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer, colección Estudios.
- San Román, S., Vecina, C., Usategui, E., del Valle, A. I. y Venegas, M. (2015). Representaciones sociales y orientación educativa del profesorado. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2088>
- Sánchez-Muros, P. (2016). Contacto interétnico en el contexto hacia la minoría gitana en la pre-adolescencia. *Avances en Supervisión Educativa*, (25), 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.546>
- Santos, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación*, 349, 123-145.
- Silva-Peña, E. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 195-212. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8389>
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Torres Santomé, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Morata.
- Vecina, C., San Román, S. y Doncel, D. (2016). Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 130-149.
- Wrigley, T. (2007): *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Morata.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

ⁱ Maestro participante nuevo en el Centro. Sesión reflexiva “Los 7 magníficos” sobre los principios de Aprendizaje Dialógico (19/4/2018).

ⁱⁱ Maestra participante en la sesión dedicada a la convivencia y el modelo dialógico de resolución de conflictos (25/5/2018).

ⁱⁱⁱ De aquí en adelante, las narraciones pertenecen a las profesoras y profesores participantes en las sesiones reflexivas del 14 y 22 de febrero de 2018.

Diseño Exploratorio Secuencial (DEXPLOS), procedimiento e instrumento para el análisis de narrativas históricas escolares desde la perspectiva de género

Delfín ORTEGA-SÁNCHEZ
Davinia HERAS-SEVILLA

Datos de contacto:

Delfín Ortega-Sánchez
Universidad de Burgos
dosanchez@ubu.es

Davinia Heras-Sevilla
Universidad de Burgos
dheras@ubu.es

Recibido: 31/01/2021
Aceptado: 29/03/2021

RESUMEN

Este estudio ofrece una descripción detallada del diseño y procedimiento metodológico aplicado en el análisis de las representaciones sociales sobre la Historia en las narrativas del alumnado de Educación Primaria. La investigación se posiciona en los enfoques mixtos de investigación, en particular, en los diseños exploratorios secuenciales (DEXPLOS) derivativos, en los que el proceso de investigación combina la recolección, codificación uniforme, categorización y análisis descriptivo e interpretativo de datos cualitativos (fase 1) con datos cuantitativos, obtenidos sobre la base de los primeros, a través de la construcción *ad hoc* de una escala categorial de medición de las unidades de análisis (fase 2). Los resultados obtenidos evidencian la validez y operatividad del diseño metodológico e instrumento propuesto para el análisis y reflexión sobre los enfoques curriculares dominantes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia escolar en esta etapa educativa. De acuerdo con los resultados obtenidos en la primera aplicación de esta metodología e instrumento, la transmisión de discursos históricos estereotipados consolida la reproducción de narrativas y la selección predeterminada de ciertos actores protagónicos por parte del alumnado. Esta selección determina, igualmente, la conformación de identidades sociales e históricas que, en caso de proponer a las mujeres en estadios subsidiarios y dependientes, impulsan la exclusión de aquellos que “no hacen historia”.

PALABRAS CLAVE: Representaciones sociales; historia escolar; narrativas históricas; género; Educación Primaria; DEXPLOS

Sequential Exploratory Design (DEXPLOS), procedure and instrument for the analysis of school historical narratives from a gender perspective

ABSTRACT

This study offers a detailed description of the design and methodological procedure applied in the analysis of social representations on History in the narratives of elementary school students. The research is positioned in mixed research approaches, in particular, in derivative exploratory sequential designs (DEXPLOS), in which the research process combines the collection, uniform codification, categorization, and descriptive and interpretative analysis of qualitative data (phase 1) with quantitative data, obtained on the basis of the first, through the *ad hoc* construction of a categorical scale of measurement of the units of analysis (phase 2). The results obtained show the validity and operability of the methodological design and instrument proposed for the analysis and reflection on the dominant curricular approaches in the teaching and learning of school history at this educational stage. According to the results obtained in the first application of this methodology and instrument, the transmission of stereotyped historical discourses consolidates the reproduction of narratives and the predetermined selection of certain protagonists by students. This selection also determines the shaping of social and historical identities which, in the case of proposing women in subsidiary and dependent stages, encourages the exclusion of those who "do not make history".

KEYWORDS: Social Representations; school history; historical narratives; gender; Primary Education; DEXPLOS

Introducción

La expresión narrativa constituye una de las bases constructivas del conocimiento histórico (McEwan & Egan, 1995), de la representación, interpretación y organización de la realidad social e histórica, y de la comprensión de la temporalidad e historicidad humanas. Necesita fuentes para su configuración, se incardina en la formulación de finalidades específicas, explica problemas, y se halla condicionada por tiempos y espacios determinados. Por lo tanto, constituye un principio de inteligibilidad y una propuesta de conocimiento (Pesavento, 2000).

Las implicaciones educativas de la narrativa y, en particular, de la histórica, precisan centrar la atención en las claves constructivas del relato, así como en sus propósitos y usos sociales, políticos y educativos. El acto narrativo, soporte organizativo e interpretativo para la representación de la realidad social e histórica, demanda el empleo de habilidades cognitivas de orden superior como el análisis –clasificación e interpretación de contenidos– y la evaluación –selección, justificación y reflexión–, y el desarrollo de habilidades de interpretación e imaginación creativa a través de la experiencia y de juicios morales del presente (Ortega-Sánchez & Pagès, 2018). La narrativa histórica representa, en consecuencia, una de las formas más

evidentes de exteriorizar la conciencia histórica, esto es, la direccionalidad del sentido otorgado a las relaciones históricas y temporales pasado/presente/futuro (Cartes et al., 2019). La competencia narrativa habría de entenderse, en este sentido, como la capacidad de comprender el pasado y de materializar la historicidad del presente para su proyección hacia futuros posibles cada vez más inclusivos y globales. Esta competencia asume, por tanto, la comprensión de la forma en que los y las historiadoras explican el pasado, a partir de los mecanismos constructivos del relato histórico (Seixas & Morton, 2013).

Para analizar y reflexionar sobre las narrativas históricas del alumnado partimos de la teoría crítica (McLaren & Kincheloe, 2015; Apple, 2014) como eje teórico-reflexivo en torno a las relaciones desiguales de género. Esta perspectiva teórica contribuye a comprender el grado en que la escuela, en tanto agente socializador tradicional, se aproxima o se aleja de la racionalidad constructiva sociocultural del concepto de género. La escuela, en efecto, constituye un espacio hegemónico donde el poder y las ideologías se disputan el dominio de las estructuras. En este sentido, la enseñanza de la historia escolar tradicionalmente se ha centrado en la importancia de los hombres que han ostentado y ejercido el poder (Azorín, 2015). Las narrativas y las voces ajenas a los ámbitos protagónicos de acción social no están presentes ni son visibles, por estar fuera de las estructuras patriarcales hegemónicas y de las élites dominantes (Balteiro & Roig-Marín, 2015).

De acuerdo con Sáiz y López (2016), se identifica la existencia de una “mediación de la narrativa tradicional en los que los futuros docentes consideran que debe aprender su alumnado” (p. 138). Desde esta perspectiva, el profesorado podría resultar determinante en la transmisión y perpetuación de los estereotipos, los prejuicios y las estructuras sociales, políticas y culturales de marginación por razón de género. Esto se debe a que los y las docentes tienden a enseñar bajo el mismo enfoque curricular en el que ellos y ellas mismas se formaron (Crocco, 2018; Vavrus, 2009; Stanley, 2010) y, en cuyos espacios tradicionalmente patriarcales y hegemónicos, las mujeres y su historia estaban ausentes (Fernández Valencia, 2015). En efecto, los estudios coinciden en afirmar que, cuando se incluye a las mujeres en la enseñanza, es desde una posición anecdótica o aditiva a un discurso narrativo dominado por hombres (Asián et al., 2015; Pagès & Sant, 2012).

Considerando la competencia narrativa como uno de los componentes esenciales del desarrollo del pensamiento histórico y social en la enseñanza y aprendizaje de la Historia (Sant et al., 2014), este estudio ofrece, de una parte, un diseño metodológico y un modelo procedimental para analizar, desde la perspectiva de género, las representaciones históricas en las narrativas escolares. De otra, busca describir con exhaustividad su validez, a partir de los resultados obtenidos en la investigación de Ortega-Sánchez et al. (2020). Con estos objetivos, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué forma y en qué grado puede medirse la contribución de las narrativas históricas de los y las estudiantes a la consolidación de identidades de género hegemónicas o, en cambio, a la construcción de identidades de género diversas y plurales?

Diseño

El diseño metodológico e instrumental propuesto se posiciona en los enfoques mixtos de investigación, en particular, en los diseños exploratorios secuenciales (DEXPLOS) derivativos (Creswell, 2009), en los que el proceso de investigación combina la recolección, codificación uniforme, categorización y análisis descriptivo e interpretativo de datos cualitativos —contenido manifiesto— (fase 1), con datos cuantitativos, obtenidos sobre la base de los primeros, a través de la construcción *ad hoc* de una escala categorial de medición de las unidades de análisis —narrativas históricas— (fase 2).

Este enfoque parte de la clásica definición del análisis de contenido, a cuyos principios de objetividad, sistematicidad y cuantificación de contenidos manifiestos se añade la inferencia de los datos obtenidos al contexto de referencia. La inferencia constituye, precisamente, el propósito nuclear del análisis de contenido cuantitativo (ACC), esto es, la realización, a partir de los datos, de “inferencias válidas y replicables, que puedan aplicarse a su contexto” (Cea, 1996, p. 352), una vez cumplidas las condiciones de validez y de fiabilidad exigidas en el proceso de medición. En este sentido, Cea D’Ancona afirma que

En el análisis de contenido cuantitativo, el énfasis no recae en los aspectos semánticos o sintácticos de los textos, sino en la cuantificación de sus integrantes (palabras, expresiones, frases, temas); es decir, en la medición de su frecuencia de aparición en el texto. Esta cuantificación permite, precisamente, la comparación de los contenidos de diferentes documentos y, sobre todo, la inferencia (p. 352).

El presente diseño metodológico e instrumental se adscribe, en efecto, a la técnica del ACC, por cuanto no se limita a la descripción textual (características textuales), sino que su interpretación (significación de las características textuales) se sostiene, por tanto, en la inferencia de los resultados.

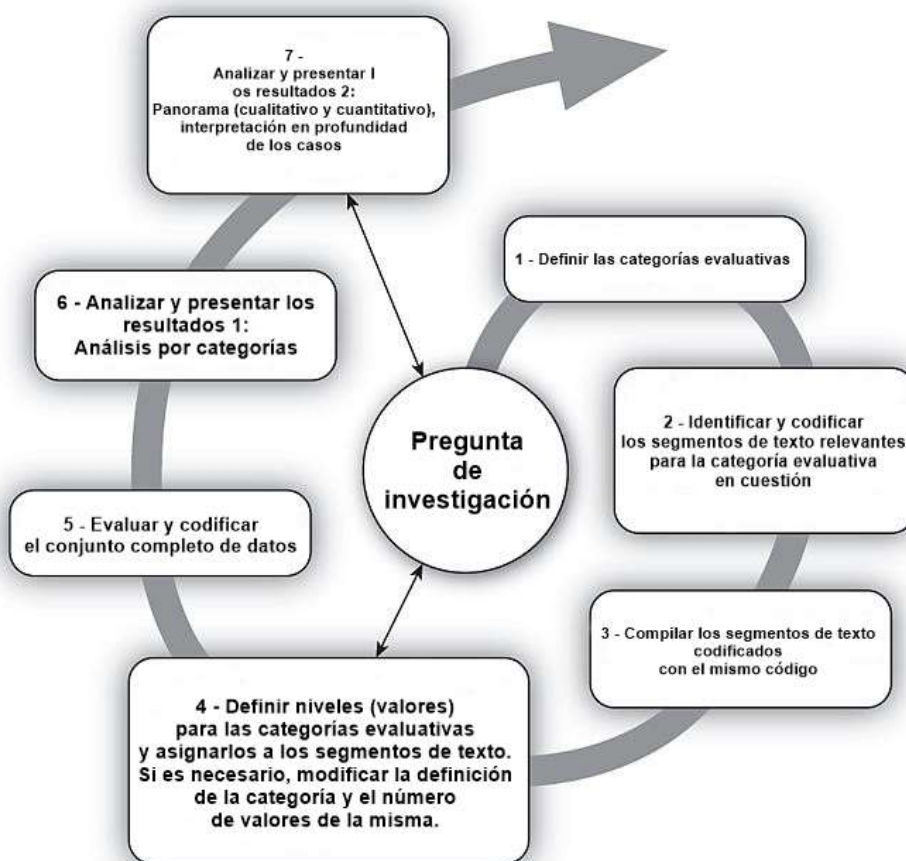
A diferencia del procedimiento analítico del contenido temático o cualitativo, basado en la identificación, sistematización y análisis de tópicos/sub-tópicos categoriales observados, el análisis textual evaluativo, en la línea de la perspectiva metodológica de Mayring (2010), implica la evaluación, clasificación y valoración del contenido mediante categorías evaluativas cuali-cuantitativas. Desde esta perspectiva, en el análisis cualitativo evaluativo o cuantitativo del contenido aplicado, “los investigadores o codificadores evalúan los datos y construyen categorías [evaluativas], cuyas características suelen anotarse como números ordinales o niveles” (Kuckartz, 2014, p. 88). De esta forma, este análisis escalado transforma el texto en números y, en última instancia, conduce a un análisis estadístico (Kuckartz, 2014, p. 88).

Procedimiento

La generación y análisis de cada variable de estudio y categoría evaluativa siguió las fases procesuales que pueden observarse en la figura 1.

Figura 1

Proceso de análisis cualitativo evaluativo de textos en siete fases.

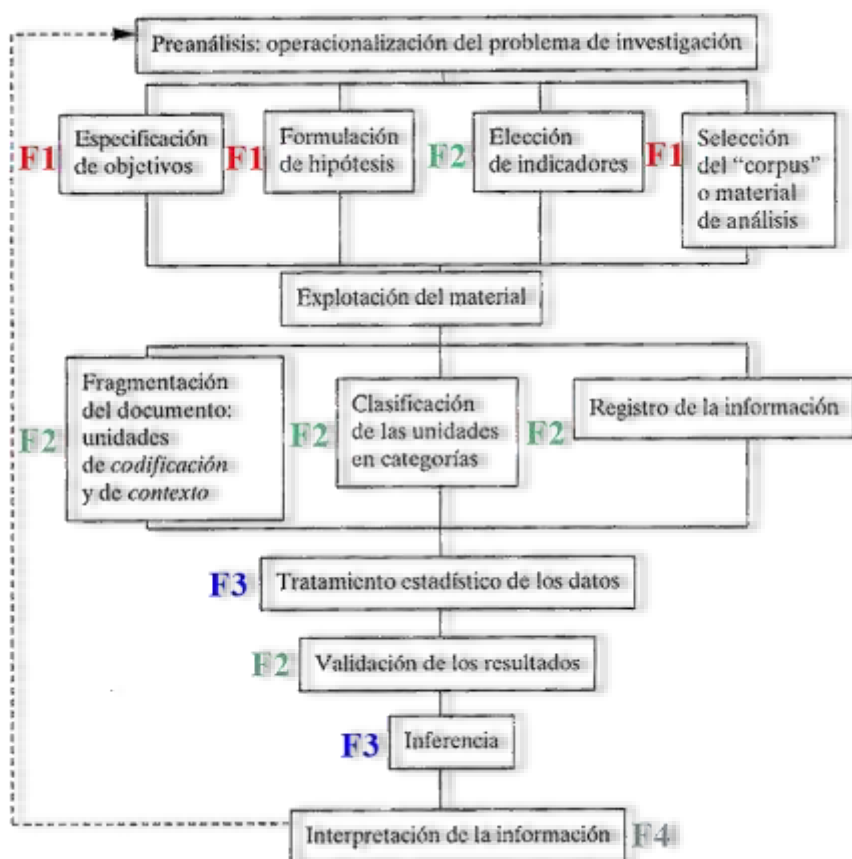


Fuente: Traducción propia a partir de Kuckartz (2014, p. 89).

Al proceso analítico de Kuckartz (2014) se añadieron, de forma adaptada e integrada, las fases definidas por D'Ancona (1996) (Figura 2).

Figura 2

Fases principales en la realización de un análisis de contenido cuantitativo.



Fuente: Adaptación de D'Ancona (1996, p. 354).

De acuerdo con las fases de diseño metodológico y analítico de Kuckartz (2014) y D'Ancona (1996), se definieron cuatro fases procesuales (F₁-F₄), integradas en dos fases operacionalizadoras generales (FO₁ y FO₂).

En primer lugar (F₁), se procedió a operacionalizar el problema de investigación mediante la formulación de sus objetivos e hipótesis, y la selección documental (muestra poblacional narrativa), a partir de la aplicación de un muestreo intencional o de conveniencia, en función de las posibilidades de acceso del equipo investigador al campo de estudio, las características de la población documental, su grado de adecuación a los objetivos de investigación y el tipo de inferencia que se buscaba realizar.

En segundo lugar (F₂), se definieron las unidades de codificación o de registro a partir de palabras clave, temas de interés para el problema de investigación y personajes o actores narrativos. Después de realizar una lectura detenida de las unidades documentales, se procedió a codificar, de forma inductiva, los textos

narrativos. De acuerdo con los principios metodológicos fenomenológicos y el modelo de análisis proposicional de Campos (2005), cada proposición textual fue dividida en segmentos, con el objetivo de extraer los principales componentes conceptuales y excluir las relaciones lógicas preposicionales y verbales, los artículos determinados, indeterminados y demostrativos, y las conjunciones y conectores textuales. Finalizada la codificación inductiva, se generaron las variables explicativas (indicadores) y las categorías centrales a partir de las intersecciones relacionales identificadas entre códigos y su agrupamiento conceptual en clústeres naturales. En este proceso, también fueron delimitadas las unidades de contexto, con el fin de alcanzar la interpretación semántica de las unidades de codificación en su lugar de aparición. Seguidamente, las unidades de registro fueron finalmente asignadas a una de las variables y categorías emergentes generadas por el sistema clasificatorio de codificación.

En la definición teórico-inductiva de las variables y categorías se aseguró el cumplimiento de los criterios de medición (exhaustividad, exclusividad, precisión, pertinencia o adecuación categorial a los objetivos de la investigación, y homogeneidad o capacidad de respuesta categorial a un único principio de clasificación), y su viabilidad tras la aplicación piloto en una muestra procedente de la misma población documental ($n = 15$).

En esta misma fase, el contenido de las unidades de registro fue validado mediante la confirmación de su posible asignación a una única variable y categoría de análisis, la existencia de una clara capacidad explicativa de las categorías por cada una de las variables de estudio que las conformaban (validez de contenido), y el grado de similitud semántica entre las unidades de codificación y su clasificación categórica (validez semántica). Igualmente, las categorías empíricas del estudio fueron confirmadas de acuerdo con las hipótesis de investigación. A la comprobación de la adecuación del sistema categorial propuesto (validez) se añadió la comprobación de la consistencia del procedimiento de medición (fiabilidad). La fiabilidad procedimental se garantizó con la obtención de un alto grado de acuerdo entre codificadores (equipo de investigación –codificador 1– e investigador externo –codificador 2–) en relación con los criterios de estabilidad (ausencia de ambigüedad en la asignación de las unidades de registro a una variable y categoría) y reproducibilidad (acuerdo inter-investigadores en la codificación narrativa) (Krippendorff, 1990). La fiabilidad de codificación y categorización (Muñoz & Montoro, 2005) fue confirmada, además, mediante la aplicación del índice π de Scott ($\pi = 0.81$).

En tercer lugar (F_3), de acuerdo con los indicadores (variables) contemplados, se registraron y cuantificaron los datos cualitativos obtenidos para proceder a su tratamiento estadístico, cuyo interés fue “más allá de la mera descripción frecuencial de las unidades de codificación por separado, [lo que exigió] la previa codificación numérica del contenido manifiesto del material verbal” (D’Ancona, 1996, p. 365). El análisis de los datos categoriales o temáticos obtenidos comenzó con el análisis univariante de sus variables de estudio y finalizó con la aplicación de pruebas inferenciales bivariadas.

Finalmente, en cuarto lugar (F_4), se interpretaron los resultados obtenidos,

considerando su aplicabilidad mediante la identificación de los patrones culturales, las intenciones y los efectos de los mensajes narrativos en la construcción de las identidades de género, evaluada en términos de presencia/ausencia de actores sociales.

En la FO₁, la obtención de las narrativas adaptó el método diseñado por Létourneau y Caritey (2008) de la hoja en blanco (Sant et al., 2014a), para cuya aplicación se empleó un cuestionario con una única pregunta de respuesta abierta (*¿Qué sabes de la Historia de España?*). Partiendo de la valoración de este tipo de preguntas como versiones válidas de la técnica de la entrevista (Esses & Maio, 2002), el procedimiento para determinar la validez de contenido del instrumento consistió en la valoración, en un rango de 1 a 5 puntos, del potencial informativo, de la eficacia esperada y de la operatividad de la cuestión por 3 especialistas en Didáctica de la Historia, y en la revisión de la literatura científica en la que se aplica el mismo instrumento (González-Monfort et al., 2015; Sant et al., 2014; Létourneau & Caritey, 2008). Los resultados mostraron la existencia de un alto índice de concordancia inter-jueces y una significativa homogeneidad entre los rangos asignados ($W = 0.791$, $p = 0.000$), lo que confirmó la validez de su contenido.

La recogida de datos se desarrolló en el entorno natural de los y las participantes (cuatro aulas de sexto curso de dos centros educativos de Educación Primaria) entre mayo de 2018 y junio de 2019. Los y las estudiantes dispusieron de un máximo de dos páginas para redactar sus respuestas. Con el objeto de ceder la mayor libertad posible, no se les demandó el seguimiento de ninguna instrucción en la construcción de sus textos.

En la FO₂, generadora de la escala categorial de medición, el estudio ajusta su adscripción a los principios metodológicos de los diseños no experimentales transversales, descriptivos y correlacionales *ex post facto*, en los que las variables independientes no son manipuladas, o sobre las que no se influye o interviene porque ya han sucedido (Hernández et al., 2010).

Instrumento

Mediante el análisis del contenido narrativo manifiesto (ACM), realizado a través de la comparación constante de los datos (Libarkin & Kurdziel, 2002), de su análisis temático, palabras clave y personajes o actores narrativos, y de la identificación de patrones de respuesta textual (Denzin & Lincoln, 2018), cada unidad de registro y contexto/significado seleccionada fue asignada a una de las diez variables y tres categorías emergentes (Tabla 1).

Tabla 1

Escala categorial, variables y niveles de progresión

<i>C</i>	<i>V</i>	<i>NPr.</i>	Descriptor
1	Político-institucional	1	La narrativa histórica se articula a partir de hechos, sucesos y eventos políticos y/o militares, presentados como constructores de la historia de España.
	Socio-cultural	2	Desde una perspectiva inclusiva, se describen las estructuras de lo social y las expresiones culturales de la vida cotidiana de hombres y mujeres, con independencia de su adscripción social (elites / grupos sociales desfavorecidos).
	Cuasi-personaje	1	La narrativa aparece protagonizada por países y/o entidades político-institucionales humanizadas en proto-estructuras de aparente dominio masculino.
2	Individual-colectivo ♂	2	La narrativa presenta una tendencia a priorizar las figuras de protagonistas históricos masculinos o articularse a partir de grupos de individuos masculinos, constructores del relato histórico-social. Las mujeres, como colectivo y actor social, y otros grupos sociales son invisibles.
	Individual-colectivo ♀	3	La narrativa visibiliza las figuras protagónicas históricas femeninas o se articula a partir de grupos de individuos femeninos de forma añadida o aditiva al eje narrativo principal.
	Mixto ♂♀	4	La narrativa se articula a partir de la acción protagónica de hombres y mujeres, mediante la concreción de sus aportaciones y experiencias históricas al fenómeno social descrito.
3	Político-militar	1	La acción social de los y las protagonistas históricas seleccionadas se desarrolla en escenarios políticos, diplomáticos y/o institucionales, o en escenarios de naturaleza militar, basados en el enfrentamiento armado a escala local y/o internacional.
	Económico	2	La acción social de los y las protagonistas históricas seleccionadas se desarrolla en escenarios de ámbito local o global en torno a intereses y/o a la toma de decisiones de índole económica.
	Cultural	3	La acción social de los y las protagonistas históricas seleccionadas se desarrolla en el ámbito de la cultura artístico-patrimonial.
	Privado-familiar	4	La acción social de los y las protagonistas históricas seleccionadas se desarrolla en espacios privados y/o familiares.

C1: Categoría 1 (enfoque historiográfico); *C2*: Categoría 2 (protagonistas históricos); *C3*: Categoría 3 (ámbitos protagónicos de acción social). *V*: Variable. *NPr.*: Nivel de progresión ordinal.

El diseño completo del instrumento, construido *ad hoc* tras el ACM, consta de 10 variables aleatorias que concretan, de forma integral, los atributos que definen el

modelo. Para el análisis de las variables 1, 2, 7, 8, 9 y 10, se aplica una escala de 3 puntos de medida ordinal, con un punto máximo, un punto mínimo y un punto medio, acerca de la proximidad narrativa de cada extracto textual a los atributos de la variable de estudio, donde el valor 1 corresponde a un bajo nivel de aproximación narrativa y el valor 3 a un alto nivel de aproximación. En el análisis de las variables 3, 4, 5 y 6, se aplica, por su parte, una escala ordinal comprendida entre 1 y 3 puntos relativa a las frecuencias y/o recurrencias de aparición numérica de las características de cada variable, donde el valor 1 implica el registro numérico de 0 a 3 protagonistas históricos, el valor 2 la presencia de entre 4 a 6 protagonistas, y el valor de 3 la inclusión de más de 7 personajes con las características correspondientes a la variable de estudio.

Por último, cada variable categórica se presenta asociada a un nivel jerárquico de progresión ordinal o hipótesis progresiva con 4 niveles de complejidad, donde 1 equivale a la adopción de enfoques hegemónicos y androcéntricos de la historia enseñada, y 4 a enfoques de naturaleza socio-crítica e inclusiva, dirigidos a la educación para una ciudadanía democrática, diversa y plural. Este modelo empírico, próximo a los principios de la teoría fundamentada y de la fenomenología de orientación inductiva, fue diseñado a partir de los trabajos de González-Monfort et al. (2015), Ortega-Sánchez (2017, 2019) y Sant et al. (2014a, 2014b).

La confiabilidad, credibilidad y transferibilidad de la escala categorial resultante fue garantizada por el equipo investigador a través de la discusión, reflexión, redefinición y posterior ajuste de las categorías a la información recabada con anterioridad a su tratamiento estadístico. Para determinar su precisión, estabilidad y consistencia interna, comprobar la correlación entre variables y su capacidad para medir un mismo constructo, y evitar errores aleatorios en la medición específica de sus atributos, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach. Atendiendo a la oposición entre los atributos existentes entre las variables de estudio, se procedió a su recodificación y ajuste con anterioridad al cálculo. El análisis devolvió un nivel adecuado ($\alpha = .83$) para el conjunto de las variables categóricas.

Asimismo, con el fin de obtener una óptima saturación y concreción informativa en cada categoría, y de profundizar en las representaciones del conocimiento histórico del alumnado, se aplicó un conteo de palabras clave estructurantes mediante el registro de la frecuencia de aparición y, en consecuencia, grado de importancia otorgado a los nombres propios y/o colectivos de protagonistas históricos y de países incluidos, explícitamente, en las narrativas históricas. Con el objetivo de obtener núcleos centrales explicativos de representación (Moliner & Abric, 2014), este indicador ha sido empleado en recientes trabajos sobre representaciones sociales del alumnado de Educación Primaria (Conde & Armas, 2019).

Análisis de datos

El corpus documental ($n = 96$) fue identificado mediante códigos alfanuméricos (C_n º de centro, N_n º de estudiante, A_n º de aula). Se obtuvo un total de 384 extractos narrativos medidos en cada una de las tres categorías y variables establecidas.

Para la organización, codificación y posterior análisis de los datos cualitativos se ha utilizado el *software* MAXQDA, y, para el cálculo de frecuencias y porcentajes de palabras clave, el *software* de datos cualitativos ATLAS.ti v. 7.5.4.

Los análisis cuantitativos descriptivos (medidas de posición central –moda–) y, comprobada la ausencia de parámetros de normalidad de las variables –prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$, $p < .05$)– y de homocedasticidad (prueba de Levene), los análisis inferenciales de los datos obtenidos (tablas de contingencia, ANOVA de Kruskal-Wallis, prueba U de Mann-Whitney y correlaciones de Spearman) fueron realizados con el propósito de identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre aulas y centros educativos, y una potencial interdependencia entre las variables categóricas de medida ordinal, a partir del análisis de sus covarianzas. Esta combinación de análisis pretende alcanzar una comprensión integral de los resultados obtenidos. Para el tratamiento de los datos cuantitativos se utilizó el *software* SPSS v.24.

Mediante este modelo metodológico, se asume la posibilidad de realizar inferencias textuales y de identificar diferencias estadísticamente significativas en función de las variables de estudio, de forma similar a las que pudieran extraerse con cualquier otra técnica cuantitativa mediante cuestionario. Desde esta perspectiva, coincidimos con Neuendorf (2002) y Andréu (2000) en afirmar que, a través de lo que las personas “dicen o escriben, se expresan sus intenciones, actitudes, sus conocimientos, su interpretación de la situación..., y cualquier valor [susceptible de codificación] como una variable de un cuestionario” (Andréu, 2000, p. 20). Esta propuesta metodológica busca, de forma integrada, la interpretación textual, el análisis estadístico descriptivo de las variables de estudio sobre el contenido manifiesto, y la realización de inferencias sobre su estado y relación en un momento determinado (Denzin & Lincoln, 2018).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el presente estudio que, por primera vez en el contexto iberoamericano, aplicó este diseño metodológico (Ortega-Sánchez et al., 2020) evidencian su validez y operatividad en el análisis narrativo histórico-social. Estos resultados confirmaron la continuidad y consolidación de enfoques curriculares positivistas, la concepción técnica y lineal en los aprendizajes históricos percibidos, y sus implicaciones en la formación inicial del profesorado de Historia y Ciencias Sociales (Ortega-Sánchez & Heras-Sevilla, 2020; Ortega-Sánchez & Pagès, 2018; Moreira et al., 2019). La consistencia y validez de este diseño y procedimiento metodológico ha sido demostrado en análisis narrativos similares desde el ámbito de la literatura infantil (Shahnaz et al., 2020), cuyos resultados son consistentes con los presentados en esta investigación, y en los que se demuestra la ausencia o presencia estereotipada de las mujeres en la construcción de los relatos tanto de naturaleza histórico-social como literaria.

A pesar de la vinculación de las unidades de codificación con sus unidades de contexto naturales, las limitaciones del diseño metodológico, procedimental e instrumental aplicado pasan por la necesidad de triangular los resultados

cuantitativos obtenidos con otros, de naturaleza puramente cualitativa, capaces de matizar el significado y sentido final de las narrativas históricas escolares. En este sentido, como bien apunta D'Ancona (1996), “aunque la cuantificación ayude a la sistematización y estandarización del análisis textual, no siempre se profundiza en los contenidos no manifiestos de los mensajes” (p. 373).

Parece generalizada la asunción de que el propósito de la enseñanza de la Historia centra su interés en el desarrollo y adquisición de habilidades sociales necesarias para la participación, autónoma y reflexiva, en sociedad. Sin embargo, parece también común la articulación de una enseñanza de la Historia a partir de narrativas acríticas y pseudo-objetivas diseñadas para la definición y justificación de conciencias nacionales (Laville, 1999). Coincidimos con Regina (2019) en afirmar la plena vigencia del texto de Laville sobre la “guerra narrativa” y la intencionalidad contextual de los contenidos históricos escolares.

La transmisión de discursos históricos estereotipados continúa legitimando, en efecto, la reproducción de narrativas y la selección predeterminada de ciertos actores protagónicos por parte del alumnado. Esta selección determina, igualmente, la conformación de identidades sociales e históricas que, en caso de proponer a las mujeres en estadios subsidiarios y dependientes, impulsan la exclusión de aquellos que “no hacen historia” (Sant, 2014a). Considerando la orientación temporal y la competencia narrativa como ejes estructurantes de la Didáctica de la Historia (Cerri, 2013), y valorando la naturaleza constructiva de la categoría sociocultural de género,

Necesariamente habrá que revisar y/o redefinir las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales y construir una narrativa no androcéntrica ni heteropatriarcal, que pueda construirse a partir de nuevas formas discursivas con un sentido diferente y que posibilite al profesorado plantearse una reflexión crítica sobre las prácticas sociales y los modelos de ciudadanía (Arangue, 2019, p. 251).

Puede afirmarse, en consecuencia, la necesidad de trabajar las competencias en literacidad crítica en la formación docente y en la enseñanza de las ciencias sociales, con el fin de deconstruir, desde su racionalidad discursiva, no sólo los programas curriculares, sino también los discursos y las prácticas de los y las docentes en torno a su contribución a la pluralización e inclusión social en la historia enseñada. En efecto, el objetivo que debe impulsar la erradicación de las estructuras androcéntricas y hegemónicas habría de pasar por el análisis de las prácticas docentes, en las que la justicia social ha de posicionarse como uno de los valores intrínsecos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar. En efecto, “la historia enseñada en escuelas e institutos debería dotar de criterios para comprender problemas sociales (...), aprendiendo a (...) cuestionar cualquier identidad esencialista” (Sáiz & López, 2016, p. 139).

Continúa siendo necesario, en consecuencia, el diseño, implementación y evaluación de programas para la formación del profesorado dirigidos a la visibilización de mujeres en la construcción del conocimiento histórico-social. Un excelente ejemplo se encuentra en el proyecto *@Filosoclips*, orientado a la identificación e incorporación de las mujeres filósofas en el currículo del Bachillerato español (Triviño-Cabrera et al., 2020). Con este propósito, esta experiencia didáctica,

en la que se utilizaron vídeos de cantantes de éxito como recurso, buscó

Transformar el currículo oficial de Filosofía en un currículo equitativo para el desarrollo de habilidades críticas, creativas, empáticas y de empoderamiento en los chicos y chicas para que sean conscientes de su responsabilidad social en la creación de una sociedad justa y equitativa (p. 13).

En una línea similar, puede mencionarse la propuesta de innovación docente *Clara Peeters y sus otras historias* para el tratamiento didáctico, entre otros, del papel de las mujeres en la Historia y su inclusión curricular en este mismo nivel educativo (Triviño-Cabrera, 2018).

Desde esta perspectiva, resulta fundamental cuestionar las estructuras existentes a fin de proponer procesos de enseñanza donde la experiencia histórica de las mujeres y la diversidad de género impulsen la promoción de habilidades de pensamiento social, crítico y creativo y, por lo tanto, el empoderamiento del alumnado en la construcción diversa de su identidad personal y social (Crocco, 2010, 2018; Vavrus, 2009; Barton, 2002). En este sentido, Colley (2019) considera que es necesario que el profesorado sea capaz de abordar las representaciones del alumnado sobre el género y el feminismo, fomentar la identificación y descripción de los sistemas de poder, analizar su impacto en las identidades de género, y comprender los mecanismos de la opresión institucionalizada en las narrativas históricas del alumnado, con el objeto de trabajar y alcanzar la igualdad de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito específico de los estudios sociales. Con este propósito, resulta necesario el diseño de instrumentos válidos, como el aportado en la presente investigación, específicamente dirigidos a analizar, de forma operativa e integral, las narrativas históricas generadas por los y las propias estudiantes, a partir de su experiencia temporal y actuación social del presente.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada al amparo del proyecto *Education and Democratic Hope. Rethinking Social Studies Education in changing times* (PID2019-107383RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, en el marco del Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del sistema de I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad. Este proyecto se encuentra vinculado con el Grupo de Investigación Reconocido en *Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (DHISO) de la Universidad de Burgos.

Conflicto de intereses

El autor y la autora declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio, en la recopilación, análisis o interpretación de datos, en la redacción del manuscrito o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, D.O.-S. y D.H.-S.; metodología, D.O.-S.; software, D.O.-S.; validación, D.O.-S. y D.H.-S.; análisis formal, D.O.-S.; investigación, D.O.-S. y D.H.-S.; recursos, D.O.-S. y D.H.-S.; conservación de datos, D.O.-S. y D.H.-S.; redacción - preparación del borrador original, D.O.-S.; redacción - revisión y edición, D.O.-S. y D.H.-S.; visualización, D.O.-S. y D.H.-S.; supervisión, D.O.-S. y D.H.-S.; administración del proyecto, D.O.-S. y D.H.-S.

El autor y la autora declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada, 10(2), 1-34.
- Arange, D. (2019). Formar para enseñar Ciencias Sociales en la escuela primaria desde un enfoque didáctico con perspectiva de género. En M.J. Hortas y A. Dias (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.243-252). Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Lisboa - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Asián, R., Cabeza, F., & Rodríguez Sosa, V. (2015). Formación en Género en la Universidad: ¿Materia de asignaturas específicas o de educación transversal? *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(24), 35-54. <https://doi.org/10.19053/01227238.3310>
- Azorín, C. M. (2015). Análisis de la política de género en España: hacia una educación inclusiva y coeducadora. En A.B. Mirete, & R. Nortes (Ed.), *Investigación e Innovación: una constante necesaria en la formación del profesorado* (pp. 1-12). Universidad de Murcia.
- Balteiro, I., & Roig-Marín, A. (2015). Reflexiones sobre la integración de cuestiones de género en la enseñanza universitaria. En J.D. Álvarez Teruel, M.T. Tortosa, & N. Pellín (Ed.), *Investigación y propuestas innovadoras de Redes UA para la mejora docente* (pp. 851-870). Universidad de Alicante - Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Barton, K. (2002). Masculinity and Schooling. *Theory and Research in Social Education*, 30(2), 306-312. <https://doi.org/10.1080/00933104.2002.10473198>
- Campos, M.A. (2005). *Construcción del conocimiento*. Plaza y Valdés.
- Cartes, D., Chávez, C., & Menesses, B. (2019). Evidencias de la conciencia histórica en las planificaciones de profesores de Secundaria de Chile. En M.J. Hortas, A. Dias, & N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 70-80). Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Lisboa - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Cea D'Ancona, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Cerri, L.F. (2013). A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. *Revista história, histórias*, 1(2), 167-186.
- Colley, L. (2019). (Un)Restricting feminism: High school students' definitions of gender and feminism in the context of the historic struggle for women's rights. *Theory & Research in Social Education*, 47(3), 426-455. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1593268>
- Conde J., & Armas, X. (2019). Representaciones sociales del alumnado de Educación Primaria. Estudio por medio de la asociación de palabras. *Revista Interuniversitaria de formación de Formación del Profesorado*, 94(33.2), 187-201.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed*

- approaches*. SAGE.
- Crocco, M.S. (2010). Using Literature to Teach about Others, the case of Shabanu. In W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 175-182). Routledge.
- Crocco, M.S. (2018). Gender and sexuality in history education. In S.A. Metzger, & L. McArthur (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 335-364). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch13>
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Esses, V.M., & Maio, G.R. (2002). Expanding the assessment of attitude components and structure: The benefits of open-ended measures. *European Review of Social Psychology*, 12(1), 71-101.
- Fernández Valencia, A. (2015). Género y enseñanza de la Historia. En M.A. Domínguez Arranz, & R.M. Sáez (Eds.), *Género y enseñanza de la Historia: silencios y ausencias en la construcción del pasado* (pp. 29-55). Sílex.
- González-Monfort, N., Pagès, J. & Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la Historia? análisis de los relatos históricos del alumnado de educación Primaria y Secundaria. En A.M. Hernández, C.R. García, & J.L. de la Montaña, (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 801-812). Universidad de Extremadura - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (1990): *Metodología del análisis de contenido: teoría y práctica*. Paidós.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice and Using Software*. SAGE.
- Laville, C. (1999). A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista brasileira da História*, 19(38), 125-138.
- Létourneau, J., & Caritey, C. (2008). L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4e et 5e secondaire: L'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 62(1), 69-93.
- Libarkin, J.C., & Kurdziel, J.P. (2002). Research methodologies in science education: The Qualitative-Quantitative Debate. *Journal of Geoscience Education*, 50(1), 78-86.
- Mayring, Ph. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag.
- McEwan, H., & Egan, K. (Comp.). (1995). *Narrative in teaching, learning and research*. Teachers College Press - Columbia University.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2015). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Graó.
- Moliner, P., & Abric, J.C. (2014). Central core theory. In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell, & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 83-95). Cambridge University Press.

- Montoro Ríos, F. J., & Muñoz Leiva, F. (2005). La medición de la fiabilidad interjuez en la codificación de preguntas abiertas: Una propuesta metodológica [Conference]. XV Jornadas Luso-Españolas de Gestión Científica, Sevilla.
- Moreira, A.I., Duarte, P., & Alves, L.A. (2019). Da consciência histórica à formação de professores (de Ciências Sociais). En M.J. Hortas, A. Dias, & N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.81-89). Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Lisboa - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. SAGE.
- Ortega-Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://bit.ly/3btokXn>
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into the Initial Training of Primary Education Teachers. *Educ. Sci.*, 9(2), 114. <https://doi.org/10.3390/educsci9020114>
- Ortega-Sánchez, D., & Heras-Sevilla, D. (2020). Design and Initial Validation of the Scales Epistemology, Methodology and Gender in Taught History (EMG), and Women in History (WH) for the Evaluation of Gender Competence of Social Science Teachers in Training. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1831-1841. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080519>
- Ortega-Sánchez, D., & Pagès, J. (2018). La construcción de identidades de género en la enseñanza de la Historia escolar: un estudio a partir de las narrativas históricas de los futuros y futuras docentes de Educación Primaria. En E. López, C.R. García, & M. Sánchez (Eds.), *Buscando nuevas formas de enseñar: Investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 89-100). Universidad de Valladolid - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., & Heras-Sevilla, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de Educación Primaria. En E.J. Díez Gutiérrez, & J.R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Octaedro
- Pagès J., & Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la Historia: ¿hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq. Cdhis, Uberlândia*, 25(1), 91-117. <https://doi.org/10.14393/cdhis.v25i1.20957>
- Pesavento, S.J. (2000). Fronteiras da ficção. Diálogos da História com a literatura. *Revista de História das Ideias*, 21, 33-57.
- Regina, S. (2019). Formar professores em tempo de obscurantismos: novos e velhos temas e problemas do campo da Didática das Ciências Sociais. En M.J. Hortas, A. Dias, & N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 18-39). Escola Superior de Educação / Instituto Politécnico de Lisboa - Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Sáiz, J., & López, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, 374, 118-141. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- Sant, E., González-Monfort, N., Pagès, J., Santisteban, A., & Oller, M. (2014a). 'La historia de Cataluña está protagonizada por Franco y los Segadores'. Los protagonistas de la historia de Cataluña en las narraciones de los futuros docentes catalanes. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 305-313). Universitat Autònoma de Barcelona- Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., & Oller, M. (2014b). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Shahnaz, A., Fatima, S., & Qadir, S. (2020). 'The myth that children can be anything they want': gender construction in Pakistani children literature. *Journal of Gender Studies*, 29(4), 470-482. <https://doi.org/10.1080/09589236.2020.1736529>
- Stanley, W. (2010). Social Studies and the Social Order, Transmission or Transformation? In W. Parker (Ed.), *Social Studies Today: Research and Practice* (pp. 17-24). Routledge.
- Triviño-Cabrera, L. (2018). «Clara Peeters y sus otras historias»: propuesta de innovación docente para afrontar resistencias y prejuicios en la formación del profesorado del máster de profesorado de educación secundaria y bachillerato. *Revista Complutense de Educación*, 29(3). <https://doi.org/10.5209/rced.53645>
- Triviño-Cabrera, L., Bernárdez-Rodal, A., & Velázquez-Felipe, A. (2020). The @Filosoclips project: teaching feminist philosophy through popular culture in Spain. *Gender and Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1837348>
- Vavrus, M. (2009). Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 383-390. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.002>

