

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

96 (35.2) AGOSTO 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 (35.2)

***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)

ARAITZ USKOLA IBARLUZEA (Universidad de País Vasco)

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 (35.2)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Miscelánea

Percepción de la violencia verbal entre estudiantes de educación secundaria obligatoria. Análisis y propuestas de mejora de la convivencia a través de la mediación <i>José Luis González-Sodis, Juan José Leiva Olivencia, Antonio Matas Terrón</i>	11
Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente <i>Laura Pañagua, Diego Martín-Alonso, Nieves Blanco</i>	29
Profesorado, danza y género: implicaciones metodológicas en el aula de música <i>Gregorio Vicente-Nicolás, Marina Párraga-Martínez</i>	47
Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria <i>Laura Lucas Palacios, Emilio José Delgado-Algarra</i>	65
La Formación Permanente del Profesorado en un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP) <i>Eva Belén González, Bartolomé Rubia-Avi</i>	83

Prácticas digitales de estudiantes universitarios hondureños: Estudio de caso	
<i>Carlos Joselín Cruz García, María Luisa Zorrilla Abascal</i>	103
Educación Física Basada en la Evidencia: ventajas y limitaciones	
<i>Raúl Baños, Micaela Sánchez-Martín, Fernando Navarro-Mateu, Antonio Granero-Gallegos</i>	121
Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después	
<i>José María Martínez-Ferreira, Diego Miguel-Revilla, María Sánchez-Agustí</i>	137
Competencias para la docencia en Matemáticas desde la perspectiva de la Didáctica Profesional	
<i>Renata Teófilo de Sousa, Italândia Ferreira de Azevedo, Georgyana Gomes Cidrão, Francisco Régis Vieira</i>	159
Percepciones del profesorado de primaria sobre las visitas educativas basadas en las Visual Thinking Strategies (VTS). DAFO de su aplicación en el Museo Picasso de Barcelona.	
<i>Myriam González-Sanz, Alex Ibañez-Etxeberria, Maria Feliu-Torruella</i>	175
La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?	
<i>Carmen Álvarez-Álvarez, Paula Gómez-Cobo</i>	195

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

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

Número 96 (35.2)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Miscellany

Perception of verbal violence among students in compulsory secondary education. Analysis and proposals to improve coexistence through	
<i>José Luis González-Sodis, Juan José Leiva Olivencia, Antonio Matas Terrón</i>	11
Development of experiential knowledge and writing stories of experience in teacher education	
<i>Laura Pañagua, Diego Martín-Alonso, Nieves Blanco</i>	29
Teachers, dance and gender: methodological implications in the music classroom	
<i>Gregorio Vicente-Nicolás, Marina Párraga-Martínez</i>	47
Heritage and coeducation in the curriculum framework of Primary Education	
<i>Laura Lucas Palacios, Emilio José Delgado-Algarra</i>	65
Cotinous Treaning Teachers in an Integrated School of Vocational Training (CIFP)	
<i>Eva Belén González, Bartolomé Rubia-Avi</i>	83

Digital practices of Honduran university students: case study	
<i>Carlos Joselín Cruz García, María Luisa Zorrilla Abascal</i>	103
Evidence based Physical Education: advantages and limitations	
<i>Raúl Baños, Micaela Sánchez-Martín, Fernando Navarro-Mateu, Antonio Granero-Gallegos</i>	121
A road taken and only partially travelled: conceptions and expectations of prospective teachers about the Master Degree in Secondary Education Teaching after a decade	
<i>José María Martínez-Ferreira, Diego Miguel-Revilla, María Sánchez-Agustí</i>	137
Competences for teaching in Mathematics from the perspective of Professional Didactics	
<i>Renata Teófilo de Sousa, Italândia Ferreira de Azevedo, Georgyana Gomes Cidrão, Francisco Régis Vieira</i>	159
Teachers' perceptions of school programs based on the Visual Thinking Strategies (VTS): A SWOT analysis of the method's application at the Picasso Museum in Barcelona	
<i>Myriam González-Sanz, Alex Ibañez-Etxeberria, Maria Feliu-Torruella</i>	175
Rural School: a desired destination for teachers?	
<i>Carmen Álvarez-Álvarez, Paula Gómez-Cobo</i>	195

Percepción de la violencia verbal entre estudiantes de educación secundaria obligatoria. Análisis y propuestas de mejora de la convivencia a través de la mediación.

José Luis GONZÁLEZ-SODIS
Juan José LEIVA OLIVENCIA
Antonio MATAS TERRÓN

Datos de contacto:

José Luis González-Sodis
Universidad de Málaga
sodis@uma.es

Juan José Leiva Olivencia
Universidad de Málaga
jileiva@uma.es

Antonio Matas Terrón
Universidad de Málaga
amatas@uma.es

Recibido: 13/01/2021
Aceptado: 11/06/2021

RESUMEN

Las investigaciones centradas en el diagnóstico de la convivencia dentro de nuestros entornos educativos son cada vez más relevantes a la hora de emprender medidas que mejoren el ambiente escolar de nuestros centros. Su importancia radica en conocer cuál es la percepción de la conflictividad para implementar programas conducentes a solventar los conflictos que surgen. Por ello, el objetivo del presente trabajo es analizar cómo perciben los estudiantes uno de los conflictos más comunes, la violencia verbal. La metodología de investigación es de carácter cuantitativo con un diseño no experimental realizado a partir del cuestionario de violencia escolar validado tipo Likert, CUVE3-ESO. Los análisis realizados son de tipo estadístico descriptivo e inferencial. La muestra está formada por 220 estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) de un centro concertado de Málaga. Los resultados, indican la existencia en el aula de un nivel significativo de violencia verbal entre el alumnado y en menor medida del alumnado hacia el profesorado, siempre desde la perspectiva de los estudiantes. Se concluye que la violencia verbal directa e indirecta entre alumnado y docentes puede ser abordada con la implementación de la mediación escolar entre pares, herramienta que se propone como fórmula adecuada para la gestión positiva de conflictos.

PALABRAS CLAVE: Convivencia; Conflicto; Violencia verbal directa; Violencia verbal indirecta; Mediación escolar.

Perception of verbal violence among students in compulsory secondary education. Analysis and proposals to improve coexistence through

ABSTRACT

Research focused on the diagnosis of coexistence within our educational environments is becoming increasingly relevant when it comes to taking measures to improve the school environment in our centers. Its importance lies in knowing what the perception of conflict is in order to implement programs conducive to solving the conflicts that arise. Therefore, the aim of this study is to analyze how students perceive one of the most common conflicts, verbal violence. The research methodology is quantitative with a non-experimental design based on the validated Likert-type questionnaire CUVE3-ESO. The analyses were descriptive and inferential statistics. The sample consisted of 220 students of compulsory secondary education (ESO) of a concerted center in Malaga. The results indicate the existence in the classroom of a significant level of verbal violence among students and, to a lesser extent, between students and teachers, always from the perspective of the students. It is concluded that direct verbal violence between students and teachers can be addressed with the implementation of school peer mediation, a tool that is proposed as an appropriate formula for positive conflict management.

KEYWORDS: Coexistence; Conflict; Direct verbal violence; Indirect verbal violence; School mediation

Introducción

En la década de los noventa, los programas de mejora de convivencia escolar surgen como un ingrediente holístico prometedor en las escuelas para abordar la problemática conflictiva promovida por las nuevas formas de interrelación personal (Merma-Molina et al., 2019). Desde entonces, la mejora de las relaciones entre estudiantes y el profesorado ha sido eje central y preocupación permanente de las administraciones educativas. Determinadas conductas generaban alarma social que en muchas ocasiones la prensa en general y la televisión en particular tildaban como acoso escolar y ciberacoso en sus informativos sin existir evidencias objetivas (Blanco & Cano, 2019). Así pues, en los últimos años surgen un número importante de proyectos de mejora de la convivencia y de prevención de la violencia escolar, promoviendo cambios significativos desde el punto de vista de la cultura institucional y organizacional de los centros escolares (Esquivel & Barrera, 2017; Andrades-Moya, 2020). El sistema educativo tradicional basado en la selección y en la exclusión comenzó a reemplazarse por un modelo escolar democrático y descentralizado (Álvarez-López, 2017), y apoyado en la pedagogía de la inclusión en todos los niveles educativos de nuestro país (Pizarro, 2018).

Actualmente, el término convivencia genera en ocasiones cierta confusión. En primer lugar, aglutina diversos y contradictorios significados, provocando desconcierto en su uso meramente lingüístico (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). En segundo lugar, se enfatiza en los conflictos escolares, más que en los pilares en que se fundamenta la convivencia, por eso propicia una visión negativa que no siempre se corresponde con la realidad de las escuelas (Córdoba et al., 2016).

Es preferible hablar de convivencia en positivo como mantiene Ascorra et al., (2016), ya que se postula una interrelación basada en valores democráticos, convivencia pacífica, sana y no violenta; mientras que la convivencia positiva, implica esbozos pedagógicos que reaccionan a lo que está sucediendo en ese momento y no proyecta nada en el plano pedagógico futuro. El contexto escolar debe activar la convivencia en positivo como elemento proactivo, cuyos resultados suscitan la adquisición de actitudes y habilidades sociales necesarias en una sociedad democrática erigida sobre las bases de la paz y la no violencia (Ibarrola-García & Iriarte, 2012). La calidad educativa es un elemento intrínseco de la buena convivencia (Arón et al., 2017). Delors, propuso en su informe (1996) los retos y pilares educativos de la educación del siglo XXI: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Motivos para afirmar que la educación persigue el desarrollo integral de los jóvenes en sus magnitudes cognitiva y social.

Las instituciones educativas y los docentes son estamentos claves para instaurar la cultura de paz. Son ellos quienes, a través de la educación, influyen en el estudiantado y promueven cambios en la práctica formativa (López-López et al., 2018). Las sociedades democráticas demandan experiencias pedagógicas que fomenten alumnado competente en la cultura de paz; personas capaces de transformar los conflictos en soluciones dialogadas y consensuadas (Sánchez et al., 2019). Se le exige a la escuela también, que genere condiciones democráticas luchando contra la anomia social y la falta de compromiso ciudadano, (Vidal et al., 2019). Aprender a convivir en positivo, se está convirtiendo en uno de los parámetros más relevantes en las comunidades educativas de nuestro país, articulándose todo un entramado de medidas

preventivas y de intervención educativa para el fomento de la cultura de paz como componente indispensable para la convivencia humana en una sociedad intercultural y globalizada (Novoa et al., 2020).

La conflictividad y problemas escolares son un fenómeno complejo de origen multidimensional o multicausal (Uruñuela, 2018) y no solo son de orden físico, sino también de orden psicológico, por lo que suelen repercutir de manera muy negativa en los jóvenes que manifiestan una inestable personalidad y baja autoestima (Ormart, 2019). Se originan en ámbitos sociales, familiares y educativos en donde intervienen factores personales y que sin duda, se han convertido en un problema propio de la sociedad contemporánea actual (Ramón et al., 2019). Ahora bien, independientemente del carácter destructivo que los conflictos conllevan, tensión, ansiedad, molestias y menoscabo de las relaciones personales (Carmona et al., 2020), el potencial constructivo de los mismos debe ser aprovechado por las partes enfrentadas (Bernal, 2012). La mediación supone desarrollo de confianza y reciprocidad en las relaciones, alto nivel de cooperación, creatividad y crecimiento, posibilidades de influir para que las partes desarrollen nuevas formas de afrontar situaciones de desavenencias.

El conflicto en las escuelas posibilita la incubación de soluciones creativas e inclusivas entre iguales, si previamente los estudiantes han sido instruidos en herramientas válidas para la gestión positiva de controversias (Boqué, 2007; Espada et al., 2017; Uruñuela, 2018). Así pues, decimos que existe un conflicto escolar cuando existe una conducta u omisión de esta, que de manera intencionada causa un daño o un perjuicio a otro miembro de la comunidad educativa (Álvarez-García et al., 2008). Atendiendo a la clasificación de Dobarro et al. (2016), las conductas indeseables y violentas que alteran la convivencia y a las que los docentes se enfrentan a diario, se podrían encuadrar en las siguientes categorías: la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

En lo referente a la violencia verbal, que es el objeto de este trabajo, se ha de señalar que es aquella en la que el daño se causa mediante el mensaje oral o escrito, es decir, insultos, motes, rumores o hablar mal de alguien, ya sea estudiante o docente (Álvarez-García et al., 2017). Existe la distinción cuando la acción se realiza a la cara, violencia verbal directa por medio del insulto o a las espaldas del compañero o compañera o del profesor o profesora, será considerada violencia verbal indirecta (Nieto et al., 2018). Es muy significativo que este tipo de violencia está siendo cada vez más alarmante en las relaciones de género, así lo detallan algunos estudios al respecto (Domínguez-Alonso et al., 2019).

No pretende el presente trabajo extrapolar los datos ni generalizarlos a otros contextos educativos, ya que es parte de una investigación descriptiva de un centro concertado de la provincia de Málaga. La presente investigación persigue como objetivo general en primer lugar, analizar la percepción que tienen los estudiantes de la violencia verbal existente en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria (ESO). Un total de 120 alumnas y 100 alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. En segundo lugar, proponemos la mediación escolar entre iguales como instrumento proactivo de gestión positiva de conflictos para la mejora de la convivencia escolar. Al mismo tiempo se proponen como objetivos específicos los siguientes:

- Percibir la violencia verbal entre estudiantes directa e

indirecta.

- Percibir la violencia verbal de estudiantes hacia profesores directa e indirecta.

La violencia verbal entre estudiantes surge cuando existen situaciones conflictivas que son percibidas en el ámbito educativo. Poner mote molesto a sus compañeros o compañeras, extender rumores negativos o hablar mal unos de otros o incluso insultar directamente, son catalogadas como violencia verbal. Por lo que respecta a la violencia verbal de alumnado hacia el profesorado, consideramos que se produce cuando determinados estudiantes hablan con malos modales al profesorado o le falta al respeto dentro del aula, ponen mote o incluso en algunas situaciones insultan a los docentes. Aquí cita

La propuesta para disminuir los niveles de violencia escolar y de gestión positiva de conflictos pertinentes según nuestro criterio es la mediación entre pares. Requiere implicación del equipo directivo y del equipo educativo así como la formación del alumnado y del profesorado. Se beneficia de este procedimiento todo el colectivo, ya que es, un proceso emergente que se aplica a las nuevas circunstancias que surjan salvo en lo concerniente al acoso escolar y al ciber acoso por considerarse situaciones desequilibradas de fuerzas y por consiguiente no mediable. El gran beneficiario de la mediación escolar entre iguales cuando surgen conflictos, es la víctima que ha visto de alguna forma desagraviados sus derechos.

Existen estudios referenciados a conflictos escolares relativos a la violencia verbal utilizando cuestionarios específicos, incluso algunos abarcan otro tipo de conflictos (Dobarro et al., 2016; Nieto et al., 2018; Domínguez-Alonso et al., 2019; Becerra et al., 2020). Las diferencias encontradas no son significativamente distintas a las nuestras.

En lo concerniente a la resolución de conflictos existen distintas modalidades. En el ámbito educativo hemos propuesto la mediación escolar entre iguales ya que representa una gran aportación en el campo educativo (Pérez-Serrano & Pérez-de-Guzmán, 2011). La solución no es impuesta por el equipo docente en forma de correctivo, sino que la crean los estudiantes en conflicto por lo que podemos afirmar que nos encontramos ante una estrategia altamente creativa y autocompositiva (Viana, 2013). Se fundamenta en los principios de: voluntariedad, confidencialidad e imparcialidad y neutralidad de los mediadores y mediadoras. Es un procedimiento voluntariamente aceptado por todos que implica reflexión y razonamiento y que promueve valores y beneficios para las partes muy constatables (Pulido et al., 2013; Paz et al., 2013; García-Raga et al., 2016; Moreta et al., 2018; Bueno, 2018)

Método

Para realizar el presente estudio se ha llevado a cabo una metodología de encuestas, basada en la administración del CUVE3-ESO revisado. No se han podido pasar otros cuestionarios por falta de autorización del centro. Tal como manifiestan sus autores, este instrumento es un cuestionario validado diseñado para descubrir y analizar la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de aparición de diferentes tipos de violencia escolar, protagonizada por el alumnado o hacia el profesorado

(Dobarro et al., 2016). El CUVE3-ESO es un cuestionario compuesto por 44 ítems que adopta la forma de una escala tipo Likert con 5 opciones de respuesta, 1 “Nunca”, 2 “Pocas Veces”, 3, “Algunas Veces”, 4 “Muchas Veces” y 5 “Siempre. Esta metodología cuantitativa consistente en un análisis de las frecuencias de aparición de la violencia verbal entre estudiantes o hacia el profesorado del alumnado de 1º a 4º de ESO. La edad media de los estudiantes participantes es de 13,8 años con un error estandar de 0,08, estando la mediana en 14 años.

Para realizar nuestro trabajo los cuestionarios fueron aplicados en febrero, periodo del curso en donde hay ya ciertas relaciones establecidas entre los alumnos y alumnas de ESO, una muestra incidental de 220, 100 alumnos y 120 alumnas, lo que supone un 54,50% de alumnas y el 45,50% de alumnos. Los porcentajes de alumnado por curso es en 1º de ESO el 24,55%, en 2º de ESO el 25,45%, en 3º de ESO el 25,91% y en 4 de ESO el 24,09%, cursos muy homogéneos en cuanto al número de estudiantes. Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes antes de iniciar la recogida de los datos y tras explicar el objetivo del estudio y el tratamiento que se iba a dar a la información. La contestación al cuestionario ha sido siempre voluntaria y anónima.

El procedimiento seguido fue el siguiente:

- 1) Selección de la muestra
- 2) Recogida de datos
- 3) Análisis datos

Con objeto de evitar la deseabilidad social, se optó para que el encargado de supervisión de la prueba fuese alguien que no era docente del grupo. La contestación al cuestionario ha sido siempre anónima y voluntaria. Por ello, previamente se motivó al alumnado a participar en la evaluación, explicando brevemente en qué consistía y cuál era el objetivo último de la prueba -analizar la existencia de violencia verbal para proceder a la mejora de convivencia en el centro-, con el fin de obtener el mayor número de respuestas sinceras. En el momento en el que los estudiantes entregaron el cuestionario cumplimentado, el evaluador comprobó que todos ellos habían respondido a todas las cuestiones planteadas.

Las variables para analizar tanto la percepción de las relaciones entre del alumnado como con el profesorado han sido en primer lugar, la Violencia Verbal Alumnado-Alumnado (VVAA), con las siguientes subescalas: vvaa1: el alumnado pone mote a sus compañeros o compañeras; vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras; vvaa3: los estudiantes hablan mal unos de otros y vvaa4: el alumnado insulta a sus compañeros o compañeras. Y en segundo lugar la Violencia Verbal Alumnado-Profesorado (VVAP), con la siguientes subescalas: vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado; vvap2: el alumnado falta al respeto al profesorado en el aula y vvap3: los estudiantes insultan a profesores y profesoras.

Ambas variables con sus correspondientes ítems aparecen descritas en la tabla 1.

Tabla 1

Violencia Verbal entre Alumnado (VVAA) y Violencia Verbal Alumnado-Profesorado (VVAP)

Escalas	Subescalas
VVAA	vvaa1 vvaa2 vvaa3 vvaa4
VVAP	vvap1 vvap2 vvap3

Nota. VVAA: Violencia Verbal entre Alumnado; vvaa1: el alumnado pone mote a sus compañeros o compañeras; vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras; vvaa3: los estudiantes hablan mal unos de otros; vvaa4: el alumnado insulta a sus compañeros o compañeras. VVAP: Violencia verbal de Alumnado hacia Profesorado; vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado; vvap2: el alumnado falta al respeto al profesorado en el aula; vvap3: los estudiantes insultan a profesores o profesoras.

Resultados

Los coeficientes de consistencia interna (tabla 2) para la escala global fueron de 0,84 para el alpha de Cronbach y de 0,84 para el Omega de McDonald. Se puede observar que los valores son aceptables, en cuanto a la consistencia interna de las subescalas (tabla 3). Por tal motivo, consideramos las medidas sobre dichas subescalas como muy aceptable.

Tabla 2

Escala de fiabilidad

	mean	sd	Cronbach's α	McDonald's ω
scale	2,86	0,80	0,84	0,84

Tabla 3

Coefficientes Alfa y Omega de las subescalas

	sd	item-rest correlation	if item dropped	
			Cronbach's α	McDonald's ω
vvaa1	1,02	0,49	0,83	0,83
vvaa2	1,18	0,58	0,82	0,82
vvaa3	1,23	0,67	0,80	0,80
vvaa4	1,12	0,58	0,82	0,82
vvap1	1,10	0,64	0,81	0,81
vvap2	1,16	0,68	0,80	0,80
vvap3	1,03	0,46	0,83	0,83

Nota. vvaa1: el alumnado pone mote a sus compañeros o compañeras; vvaa2: hay estudiantes que extienden rumores negativos acerca de compañeros y compañeras; vvaa3: los estudiantes hablan mal unos de otros; vvaa4: el alumnado insulta a sus compañeros o compañeras; vvap1: el alumnado habla con malos modales al profesorado; vvap2: el alumnado falta al respeto al profesorado en el aula; vvap3: los estudiantes insultan a profesores o profesoras.

Los descriptivos de la escala VVAA se presentan en la tabla 4. En la misma, se puede observar que la frecuencia de VVAA es intermedia (promedio de 3,03, error típico de la media de 0,06). Destaca que la puntuación mínima es de 1,25 y la máxima de 5 puntos, presentando un ligero sesgo positivo (0,21). En lo referente a la escala VVAP observamos que la frecuencia es del mismo modo intermedia (promedio de 2,63, error típico de la media 0,06). La puntuación mínima es de 1 y la máxima de 5 presentando un sesgo positivo de 0,34, y una distribución bastante similar a la anterior dimensión.

Tabla 4

Descriptivos de las escalas

Descriptivos	VVAA	VVAP
N	220,00	220,00
Mean	3,03	2,63
Std. error mean	0,06	0,06
Median	3,00	2,67
Std Desv	0,88	0,92
Minimum	1,25	1,00
Maximum	5,00	5,00
Skewness	0,21	0,34
Std.E. skewness	0,16	0,16
Kurtosis	-0,85	-0,29
Std. E. kurtosis	0,33	0,33

Descriptivos	VVAA	VVAP
Shapiro-Wilk p	<,001	<,001

Los descriptivos de la escala VVAA se presentan en la tabla 5, destacando la frecuencia de la subescala vvaa3 (con un promedio de 3,35 y un error de 0,08), los estudiantes hablan mal unos de otros. La puntuación mínima es 1 y la máxima es de 5.

Tabla 5

Descriptivos de la Escala VVAA

Descriptivos	vvaa1	vvaa2	vvaa3	vvaa4
N	220	220	220	220
Mean	2,56	3,14	3,35	3,06
Std. error mean	0,07	0,08	0,08	0,08
Median	2,00	3,00	3,00	3,00
Mode	2,00	3,00	2,00	3,00
Sum	563	691	736	674
Standard deviation	1,02	1,18	1,23	1,12
Range	4	4	4	4
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5
Skewness	0,65	0,13	-0,11	0,15
Std. error skewness	0,16	0,16	0,16	0,16
Kurtosis	0,11	-0,93	-1,13	-0,82
Std. error kurtosis	0,33	0,33	0,33	0,33
Shapiro-Wilk W	0,88	0,90	0,89	0,91
Shapiro-Wilk p	<,001	<,001	<,001	<,001

Respecto a la violencia verbal hacia el profesorado (factor VVAP) la puntuación promedio es algo más baja (Me=2,63; E.T.=0,06) con una desviación típica de 0,92, lo que indica un acuerdo entre los participantes con relación a este fenómeno, similar a las respuestas del factor VVAA.

Analizando las subescalas de la VVPA (tabla 6) observamos la frecuencia de la subescala vvap1 con un promedio de 2,98, una D.T. de 1,1, que, del mismo modo nos indica un acuerdo entre los participantes. Es esta la conducta más percibida por los estudiantes, el alumnado habla con malos modales al profesorado.

Tabla 6

Descriptivos de la Escala VVAP

Descriptivos	vvap1	vvap2	vvap3
N	220	220	220
Mean	2,98	2,81	2,09
Std, error mean	0,07	0,08	0,07
Median	3	3	2
Mode	2	2	2
Sum	655	618	460
Standard deviation	1,1	1,16	1,03
Range	4	4	4
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5
Skewness	0,11	0,1	0,89
Std, error skewness	0,16	0,16	0,16
Kurtosis	-0,81	-0,94	0,37
Std, error kurtosis	0,33	0,33	0,33
Shapiro-Wilk W	0,91	0,91	0,84
Shapiro-Wilk p	<,001	<,001	<,001

En una siguiente fase, se exploraron posibles diferencias entre géneros. Puesto que en la distribución de las dimensiones no pueden considerarse normales (ver prueba Shapiro-Wilk en tabla 7) se aplicó la prueba Kruskal-Wallis. Los resultados no mostraron diferencias significativas en función del género de los participantes a un nivel de confianza del 99%. Se obtuvo una diferencia significativa a un nivel de significación de 0,05 en la dimensión de violencia verbal entre el alumnado (VVAA). En concreto, el valor K-W fue de 4,042 puntos con una probabilidad asociada de 0,044 y sólo un efecto de tamaño de 0,018, por lo que este resultado los autores de este estudio consideran que no existe evidencia suficiente como para considerar que existan diferencias entre alumnos y alumnas.

Tabla 7

Prueba Kruskal-Wallis de diferencia entre cursos

Escalas	χ^2	df	p	ε^2
VVAA	69,03	3	<,001	0,3152
VVAP	100,51	3	<,001	0,4589

En la siguiente fase del proceso de análisis se indagó en las posibles diferencias entre cursos, lo que supone analizar posibles diferencias en función de la edad. En este caso, se registran diferencias significativas en ambos factores tal como puede comprobarse en la prueba de Kruskal-Wallis de la tabla 7.

Para indagar las diferencias en concreto, se calcularon los estadísticos descriptivos del promedio, desviación típica y error típico por curso y dimensión (tabla 8). Estos resultados de ambos factores, presentan un patrón común en forma de arco invertido que consiste en un valor medio más bajo en primer curso, para experimentar un incremento en segundo curso y tercer curso y volver a bajar en cuarto curso. Las diferencias son estadísticamente significativas, aunque los tamaños de efecto son relativamente bajos.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de los dos factores

Escalas	IdCurso	N	Media	D.T.	E.T.
VVAA	1º ESO	54	2,51	0,681	0,0926
	2º ESO	56	2,84	0,696	0,0931
	3º ESO	57	3,84	0,645	0,0855
	4º ESO	53	2,88	0,889	0,1221
VVAP	1º ESO	54	1,75	0,501	0,0682
	2º ESO	56	2,98	0,773	0,1033
	3º ESO	57	3,32	0,770	0,1020
	4º ESO	53	2,41	0,712	0,0978

Hemos observado con relación a la violencia verbal del alumnado, que el promedio de la frecuencia percibida es intermedia (promedio= 3,03; E.T.=0,059) presentando un sesgo positivo (0,213). La violencia verbal entre el alumnado (factor VVAA) que, aunque la frecuencia no es muy alta, este tipo de violencia es una realidad en el aula y que la diferencia con la violencia verbal hacia docente (factor VVAP) es menor que a la del alumnado. La violencia verbal del docente (factor VVAP) cuya puntuación promedio es algo más baja (2,63; E.T.=0,061) con una desviación típica de 0,917, nos indica un acuerdo entre los participantes con relación a este fenómeno, similar a las respuestas en otros factores. Lo que se concluye que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel de percepción bajo de la violencia verbal tanto entre estudiantes como de estudiantes hacia el profesorado. En la mayoría de los casos estas conductas están completamente normalizadas, suelen ser habituales y cotidianas. Con los resultados obtenidos en el estudio conseguimos el objetivo general inicial analizar cuantitativamente la percepción que tienen los estudiantes de la violencia verbal existente en la etapa de enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y hemos cuantificado la violencia verbal entre estudiantes y la violencia verbal de alumnado hacia el profesorado para proponer la mediación escolar como estrategia de resolución de conflictos.

Discusión y conclusiones

La escuela es el foco en donde se reproduce la violencia generada en la familia (Pazo, 2020) quedando claro que esta violencia repercute de manera negativa en el rendimiento académico del alumnado y en el desarrollo psicosocial de los estudiantes, siendo incluso un factor de riesgo no solo el rendimiento académico, sino además, en la deserción escolar (Álvarez-Gómez, 2019; Zepeda, 2020). En esta misma dirección, se ha apreciado que los comportamientos disruptivos verbales en el aula por parte de los estudiantes entre ellos y hacia el profesorado muestran una correlación inversa con el apoyo por parte del profesorado y con el logro académico. Los estudiantes expuestos a intimidación verbal disminuyen su capacidad de integración en su ambiente como así lo argumentan en su estudio Sandoval et al., (2017).

La relación con el profesorado incide en el rendimiento académico. El fomento de relaciones cercanas y de calidad entre estudiantes y docentes está asociado a un mayor compromiso en el centro educativo por parte de ambos (Anderson et al., 2004), lo cual se traduce en una mayor motivación, rendimiento, sentimientos de pertenencia y afecto en la escuela tanto en alumnado como en profesorado. Así, los problemas de comportamiento por parte de los estudiantes constituyen una de las principales fuentes de estrés y burnout en el profesorado (Villardefrancos et al., 2015), lo que puede derivar no sólo en insatisfacción y desmotivación laboral sino también, en síntomas de tipo somático, depresivo, de ansiedad, insomnio o irritabilidad, actitudes negativas hacia uno mismo o hacia los demás -que pueden afectar también a su vida familiar-, e incluso en casos más extremos fobia social, depresiones graves o intentos de suicidio (Moriani & Herruzo, 2004).

Son sustanciosos los estudios realizados en otras investigaciones (Sandoval et al., 2017; Domínguez-Alonso et al., 2017; Nieto et al., 2018; Becerra et al., 2019) en donde se manifiesta la existencia de violencia verbal entre estudiantes y hacia el profesorado en niveles de ESO, resultados muy acordes con nuestro trabajo de investigación. Según la percepción de los docentes y de los estudiantes, la violencia verbal es la violencia que presenta con mayor frecuencia.

La violencia verbal entre estudiantes y hacia profesorado se suele presentar en formato de insultos y amenazas, hablando mal de los compañeros y compañeras y poniendo apodos al pofesorado. Los estudiantes expuestos a intimidación disminuyeron su rendimiento académico, evitaron ir a la escuela y experimentaron un sentimiento de soledad (Furlan & Spitzer, 2013). Los docentes coinciden en que una de las manifestaciones más recurrentes de violencia verbal entre el alumnado es el uso de sobrenombres que causan molestia entre los violentados, así como el insultar o hablar mal de un compañero (Domínguez-Alonso et al., 2015).

A la luz de los resultados, la primera evidencia que surge de este trabajo de investigación es que el fenómeno de la violencia verbal escolar es una realidad patente y relevante en el centro educativo concertado donde se ha realizado el estudio. Se confirma la presencia de VVAA y VVAP, como hemos visto en los resultados, en mayor proporción y significatividad, lo que permite corroborar los objetivos específicos planteado en el estudio.

Del estudio se desprende un elemento francamente relevante, y es que al contrario de lo que pudiera parecer y así se halla en otros estudios, la calidad de la convivencia se merma en los últimos cursos de la educación secundaria, esto es, se incrementa la conflictividad verbal en los últimos años de la ESO (Domínguez-Alonso et al., 2019;

Medina & Reverte, 2019). Los resultados son similares a los obtenidos en otros estudios realizados (Nieto et al., 2018 & Zúñiga et al., 2019) y hacen reflexionar de que no se toma conciencia de que estas conductas son actos violentos hacia los compañeros y compañeras.

Nuestra propuesta para disminuir los niveles de violencia escolar en estos cursos de ESO es la implementación de la mediación escolar entre iguales. Es un proceso formal, libre, confidencial y voluntario que busca la gestión pacífica de los conflictos y que promueve que las partes en conflicto negocien un acuerdo y reconstruyan sus relaciones deterioradas (Boqué, 2018). La mediación supone una acción preventiva que promueve la participación, inclusión y corresponsabilidad e incluso reconocimiento de la autoridad del profesorado cuando estos participan en su promoción, (Bueno, 2018; Rotila, 2019) y repercute con el tiempo en la mejora del ambiente escolar ya que, la mediación escolar incentiva valores como la cooperación, comunicación, tolerancia y autocontrol (Pérez-Serrano & Pérez-de-Guzmán, 2011), fomentando el respeto, diálogo, la empatía, el compromiso y la responsabilidad necesaria para la mejora del ambiente educativo. La mediación escolar entre iguales ha demostrado en los últimas décadas ser una estrategia de mejora de la convivencia en el ámbito educativo con fuerza transformadora no solamente en el alumnado sino además en las instituciones escolares que la promueven. La mediación escolar es un instrumentor facilitador de la distensión de conflictividad del centro y además, favorece la preocupación entre el alumnado por la mejora del entorno escolar ya que busca estrategias para la resolución no violenta de los problemas que surgen (Martínez-Ibáñez, 2018). Sin duda, repercute en la mejora de las habilidades sociales de los estudiantes y favorece la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, generando una mayor implicación de los docentes en la resolución positiva de controversias. Con la mediación escolar como norma general, los conflictos tienden a disminuir, pues se buscan otras alternativas a las sanciones reglamentarias. Contribuye a que haya una mayor implicación del alumnado en el centro y disminuye el número de expedientes disciplinarios (Torrego, 2018; García-Raga et al., 2019).

En síntesis, se trata de articular activamente una cultura de la mediación, entendiéndola como una oportunidad para la generación de puentes prácticos, e innovadores para la inclusión educativa.

Referencias

- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Nuñez, J. C., González-Pianda, J. A., González-Castro, P., & Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36(1), 89–96. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2856322.pdf>
- Álvarez-García, D., Nuñez, J. C., & Dobarro, A. (2017, December 14). *CUVE3ESO: Manual de referencia* [Manual]. <https://studylib.es/doc/6031188/manual-de-referencia--versión-2.2---grupo-albor-cohs>
- Álvarez-Gómez, B. P. (2019). *Violencia escolar y el desarrollo socio afectivo de los niños y niñas de la unidad educativa unidad popular periodo 2019* [Proyecto de

- investigación]. BABAHoyo: UTB, 2019.
<http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/7146>
- Álvarez-López, G. (2017). Descentralización educativa y evolución de sistemas educativos: Conceptualización y análisis del caso español. *RIESED. Revista Internacional de Estudios Sobre Sistemas Educativos* 2.7 , 52–73.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/688919>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42, 95–113.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24 (2)(2), 19–32.
<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación.
https://educra.cl/wp-content/uploads/2018/11/DOC2-convivencia_escolar.pdf
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C. G., Bilbao, M. Á., Gómez, G., & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuela públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65–78.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.rsce>
- Becerra, S., Tapia, C., Mena, M. I., & Moncada, J. A. (2020). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos Coexistence and school violence: perceived tensions according to educational actors. *Revista Espacios*, 41, 1–15. <https://www.revistaespacios.com>
- Bernal, T. (2012). *La mediación en escena*. EOS.
- Blanco, E., & Cano, J. (2019). El acoso escolar y suicidio de menores en la prensa española: Del tabú al boom informativo. *Revista Latina de Comunicación Social, ISSN-e 1138-5820, N.º. 74, 7, 2019, Págs. 937-949, 74, 937–949*.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1365-48>
- Boqué, M. C. (2007). *Guía de mediación escolar: programa Comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro.
- Boqué, M. C. (2018). *La mediación va a la escuela. Hacia un buen plan de convivencia en el centro*. Narcea.
- Bueno, A. (2018, June 15). *Mediación y menores: mediación escolar* [TFM]. Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/30759>
- Carmona, M. . A., Castellón, L., & Gutiérrez-Gómez, R. (2020). Los conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y la deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82–100.
<https://convergencia.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/14703>
- Córdoba, F., Del Rey, R., & Ortega, R. (2016). *Conflictividad: un estudio sobre problemas*

- de convivencia escolar en Educación Primaria. 22(2). https://www.researchgate.net/profile/Francisco_Alcaide/publication/315589899_Conflictividad_un_estudio_sobre_problemas_de_convivencia_escolar_en_Educacion Primaria/links/58d514784585153378553ff5/Conflictividad-un-estudio-sobre-problemas-de-convivencia-esc
- Delors, J. (2018, September 24). *Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. [Informe]. Santillana/UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Dobarro, A., Álvarez García, D., & Núñez, J. C. (2016). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 5(1), 487. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.710>
- Domínguez-Alonso, J., Alvarez-Roales, E., & López-Castedo, A. (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego - Dialnet. *Revista de Psicología y Educación*, 2, 95-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6642379>
- Dominguez-Alonso, J., López-Castedo, A., & Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., & Nieto-Campos, B. (2019). Violencia escolar: diferencias de género en estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1031-1044. <https://doi.org/https://doi.org/10.5209/rced.59997>
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., Pino-Juste, M., & Álvarez-Roales, E. (2015). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.46>
- Espada, M., Lorenzo-Llamas, E., & Torrego, J. . (2017). Valoración de la intervención en alumnado de secundaria con alteraciones graves de conducta (AGC). *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 203-222. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49196
- Esquivel, C. G., & Barrera, M. E. (2017). La educación para la paz y los derechos humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- Furlan, A., & Spitzer, T. C. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. ANUIES-COMIE.
- García-Raga, L., Boqué, M. C., & Grau, R. (2019). Valoración de la mediación escolar a

- partir de la opinión de alumnado de educación secundaria de Castellón, Valencia y Alicante (España). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 23(1), 103–119. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9146>
- Ibarrola-García, S., & Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo*. Pirámide.
- López-López, M. C., Arenas, M., & Pizz, F. (2018). Concepciones acerca de la Paz de los Futuros Docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 93 (32.3), 127–142. file:///C:/Users/josel/Downloads/3515-455-PB.pdf
- Martínez-Ibáñez, M. A. (2018). La formación en convivencia papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 129–144. <https://doi.org/http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Medina, J. A., & Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(37), 97–110. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9>
- Merma-Molina, G., Ávalo-Ramos, M. A., & Martínez-Ruiz, M. Á. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561–579. <https://doi.org/DOI:http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Moreta, M., Moreta Abascal, M., & Marta. (2018). *Educación en el conflicto: mediación escolar y gestión de conflictos en la educación secundaria*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/14432>
- Moriana, J.A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597–621. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33740309.pdf>
- Nieto, B., Portela, I., López, E., & Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.221>
- Novoa, M., Reina, R. Á., Yerovi, E. J., Novoa Seminario, M., Reina Chila, R. Á., & Yerovi Ricaurte, E. J. (2020). Cultura de Paz Como Mecanismo para la Convivencia Humana, Intercultural y de otras Nacionalidades, desde la Educación. *Revista de Investigación , Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 8(1), 7. <https://doi.org/10.34070/rif.v8i1.186>
- Ormart, E. B. (2019). Violencia escolar y planificación educativa. *Nodos y Nudos: Revista de La Red de Calificación de Educadores*, 6(46), 25–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7143984&orden=0&info=link>
- Paz, M., Serrano, O., Lizeth, R., & Gutiérrez, V. (2013). La mediación escolar y las habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria. Un estudio en institutos de la región de Murcia. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 5, 113–136. <https://doi.org/10.5830/CVJA-2013-030>

[doi]

- Pazo, J. (2020). Entre la violencia familiar y la violencia escolar. *Investigaciones Sociales*, 22(42), 19–36. <https://doi.org/10.15381/is.v22i42.17477>
- Pérez-Serrano, G., & Pérez-de-Guzmán, M. V. (2011). *Aprender a convivir: El conflicto como oportunidad de crecimiento*. Narcea.
- Pizarro, S. (2018). Tendencias Pedagógicas. In *Tendencias pedagógicas*, ISSN 1133-2654, Nº31, 2018, págs. 207-226 (Issue 31). Univ. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383456>
- Pulido, R., Martín-Seoane, G., & Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, 29(2), 385–392. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601>
- Ramón, M. A., Longoria, M. P., & Olalde, A. (2019, Marzo 20). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135–142. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/933>
- Sánchez, A., Alexander, R., López, A., & Patricia, A. (2019). *La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana Education in school mediation as a scenario for citizen education Contenido: Vol. 40 (21)*. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p01.pdf>
- Sandoval, J., Abril, A., & Leal, H. (2017, Marzo). *Violencia en la escuela: creencias y percepciones de docentes y estudiantes* [Comunicación]. Actas del Congreso Nacional de investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1895.pdf>
- Sapién, L., Ledezma, P., & Ramos, J. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, Vol. 4 Núm, 1349–1350. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/369>
- Torrego, J. C. (Coord). (2018). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores* (8th ed.). Narcea.
- Uruñuela, P. M. (2018). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. . Narcea.
- Vázquez-Gutiérrez, R. L. (2019). Objetivos de la Educación para la paz. In *Estudios interdisciplinarios: Paz y comunicación*. (pp. 378–398). UNESP. <https://n9.cl/87h4>
- Viana, M. I. (2013). La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 377–394. <https://doi.org/10.1016/j.parco.2010.01.004>
- Vidal, R., García-Raga, L., & López-Martín, R. (2019). *Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España*. Educ. Pesqui. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>

- Villardefrancos, E., Santiago, M. J., Castro, C., Aché, S., & Otero-López, J. M. (2015). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2(3), 91. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v2i3.29>
- Zepeda, M. de los Á. C. (2020). Los conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y la deserción escolar. *Revista RedCA*, v. 3, n. 7, pág. 82-100. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/14703>

Desarrollo de saberes experienciales y escritura de relatos en la formación docente

Laura PAÑAGUA
Diego MARTÍN-ALONSO
Nieves BLANCO

Datos de contacto:

Laura Pañagua
Universidad de Málaga
laurapani76@uma.es

Diego Martín-Alonso
Universidad de Málaga
diegomartin@uma.es

Nieves Blanco
Universidad de Málaga
nblanco@uma.es

Recibido: 24/01/2021

Aceptado: 15/06/2021

RESUMEN

En este artículo abordamos el valor formativo de la escritura de relatos de aula para el desarrollo de saberes experienciales en docentes en formación. Hemos llevado a cabo este estudio durante tres años junto a seis estudiantes del grado de Educación Primaria en sus asignaturas de prácticas profesionales, centrándonos en la escritura de relatos a partir de sus vivencias en las escuelas. El propósito es conocer de qué manera la escritura de relatos de aula: i) favorece en los estudiantes el conocimiento de sus ideas pedagógicas; ii) promueve la reflexión sobre cuestiones pedagógicas relevantes; iii) posibilita el desarrollo de un pensamiento propio sobre la educación. Metodológicamente se trata de una investigación con modalidad de auto-estudio, realizando observaciones, entrevistas y el análisis de los relatos elaborados por los estudiantes. En los resultados identificamos tres momentos que posibilitan el desarrollo de saberes experienciales: a) narrar la vivencia de un suceso movilizador; b) reflexionar sobre lo vivido; y c) pensar pedagógicamente, tomando en consideración las situaciones narradas. Concluimos observando la potencialidad formativa de escribir relatos de aula, ya que estos ayudan a profundizar narrativamente la educación, permitiendo el desarrollo de un pensamiento reflexivo con capacidad para captar aspectos relevantes de la vida en las aulas.

PALABRAS CLAVE: saberes experienciales; relatos de aula; auto-estudio; fenomenología; prácticas profesionales.

Development of experiential knowledge and writing stories of experience in teacher education

ABSTRACT

In this article we study the educational value of writing stories of experience when trying to promote experiential knowledge in teacher education. We have investigated for three years with a group of six primary teacher students when they were in their Practicum subjects. We have focused on writing stories about their lived experiences at school. The purpose of the research is to study how writing stories of experience: i) facilitates that students become more mindful about their pedagogical ideas; ii) promotes reflection on relevant pedagogical issues; iii) makes possible that students develop their own thinking about education. The methodological approach of the research is a self-study. We have recorded the process by observation, interviews and analysis of the stories made by students. In the results we identify three stages that make possible the development of experiential knowledge: a) narrate the experience of an event that seems relevant for them; b) reflection on the experience; c) pedagogical thought, taking into consideration the narrated stories. Finally, we focus on the teaching potentiality of writing stories of experiences, given that they can help to delve narratively into education, in a way that they allow the development of a thoughtful thinking with the capacity of observing relevant aspects of life at school.

KEYWORDS: experiential knowledge; stories of experience; self-study; phenomenology; practicum.

Introducción

El oficio docente demanda ponerse en juego en primera persona, ir creando un modo de pensar, una posición propia sobre lo que es deseable, lo que es conveniente hacer. No basta con la aplicación de metodologías o técnicas. En palabras de Biesta (2017, p.162), “enseñar no es una cuestión de seguir fórmulas sino que requiere, en definitiva, docentes que puedan hacer juicios situacionales sabios sobre lo que es pedagógicamente deseable”. Las respuestas a la pregunta sobre qué hacer no derivan directamente de los hechos, sino que demanda un proceso de deliberación, de decidir de modo tentativo y siempre incierto qué es lo adecuado para cada situación concreta (Martín-Alonso et al., 2021).

¿Cómo orientar la preparación de los futuros enseñantes de modo que contribuya a la construcción de sus saberes experienciales?, ¿cómo hacer para que estos saberes se conviertan en el anclaje que permita a cada quien decidir qué es lo adecuado y deseable en cada situación educativa? Dado el carácter narrativo de la experiencia y los saberes experienciales (Clandinin, 2013; Contreras y Pérez de Lara, 2010), diversos autores (Conle, 2000; Cifali, 2010; Contreras, 2017) señalan el uso de relatos de aula como una posibilidad para responder a estas cuestiones.

Partiendo de estos estudios, el objetivo que nos proponemos es ahondar en las posibilidades formativas de la escritura de relatos de aula en la construcción de saberes experienciales durante la formación inicial de docentes¹.

Para ello hemos acompañado a un grupo de estudiantes del grado de Educación Primaria durante sus periodos de prácticas (distribuidos en 3 cursos escolares). Durante el prácticum el recurso formativo principal ha sido la escritura de relatos. A través de la observación de los seminarios, entrevistas con los estudiantes y el análisis documental de las tareas elaboradas por ellos, hemos podido ahondar en su experiencia formativa y, en especial, en su relación con la escritura. De esta manera, desde el marco de una investigación de autoestudio (Vanassche y Keltermans, 2015) y un enfoque fenomenológico (Martín-Alonso, 2019; Van Manen, 2003, 2015), en el análisis de los resultados identificamos dos cuestiones esenciales para que esta sea formativa y contribuya el desarrollo de saberes experienciales: i) se debe invitar a ir más allá de lo anecdótico y circunstancial, tratando de ser sensible a la experiencia de los niños y niñas de manera que se puedan llegar a ver historias en los sucesos escolares; y ii) como formadores debemos buscar que los estudiantes de magisterio se apropien de la escritura buscando la propia voz en el relato y poniéndose en relación con lo narrado.

¹ Trabajo financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2016-77576-P) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España (FPU17/04219).

Revisión de la literatura

Los saberes experienciales y el sentido formativo de las prácticas

Existe una amplia aceptación de que el conocimiento necesario para la enseñanza está vinculado a la práctica, a decidir qué es lo adecuado en cada situación (Biesta, 2017; Contreras, 2010). Se trata de un conocimiento pático (Van Manen, 2004) que depende de la “comprensión sentida” que tiene el docente de las situaciones que vive.

De este modo, como señalan Clandinin y Husu (2017), a la hora de pensar en el conocimiento necesario para el oficio docente, la conexión experiencia-saber resulta de mayor interés que la tradicional relación teoría-práctica, dado que lo que la enseñanza demanda no es tanto aprender algo nuevo (lo que podríamos llamar teoría), cuanto “habitar” el conocimiento, incorporando eso nuevo a nuestra experiencia. La actividad cotidiana de la docencia necesita que se activen –no que se apliquen– una multiplicidad de saberes que el docente encarna (Recalcati, 2016), y que tienen una diversidad de fuentes entre las que es significativa la propia experiencia (tanto en el ámbito familiar como en el escolar), previa a la formación específica para ser docente (Hedges, 2012).

Los saberes docentes son, entonces, saberes incorporados, personalizados y situados, de modo que se puede decir que los profesores actúan en el aula y se ponen en relación con el alumnado desde su propia experiencia vivida. Por ello, señala Tardiff (2004), el profesor no es un sujeto epistémico sino un sujeto experiencial. Sus saberes son fruto de una transacción constante entre lo que se es –incluyendo lo que se conoce, lo que se siente y lo que se espera– y lo que se hace. No se trata, por tanto, de la acumulación de modos de hacer y de resolver cuestiones en la práctica, sino más bien de una disposición, de “un modo de saber que se cultiva y no solo que se comunica” (Contreras, 2013, p.131), que demanda una relación pensante con la realidad, con lo que sucede y lo que nos sucede. No es un saber en abstracto, sino que se mantiene en estrecha conexión con el presente concreto, en una relación viva de reflexión y acción.

Prepararse para ser docente es establecer una relación de diálogo con uno mismo y con los otros sobre el sentido de la profesión, sobre las cuestiones fundamentales del oficio, a partir de lo que vivimos en situaciones concretas. Requiere que se practique un pensar detenido sobre las experiencias que se viven, teniendo oportunidad de activar “la disciplina mental” de reflexionar sobre su experiencia (Mortari, 2012, p.526). En tanto que la disposición reflexiva no es “natural”, es necesario que las y los docentes en formación tengan experiencias formativas que expresamente les propongan reflexionar sobre el sentido de lo que hacen y de lo que sucede en las aulas; y que tengan el acompañamiento que les permita analizar la realidad educativa y su intervención en ella, comprendiendo su sentido pedagógico y cuestionando los supuestos dados (Contreras et al., 2019; Sierra y Blanco, 2017).

En este sentido, y aunque todas las fases de la formación son necesarias para desarrollar el conocimiento experiencial de los futuros docentes, el prácticum cobra una relevancia particular, ya que se trata de un periodo en el que experimentar y aprender sobre sí y sobre el oficio docente como consecuencia de permanecer en un contexto profesional real (Zabalza, 2011). Así, en este contexto, la reflexión puede constituirse como una estrategia formativa que les permite derivar saberes de esta experiencia que viven (Saiz y Susinos, 2017).

La escritura en el proceso de formación

Sardi (2013, p.14) señala que “escribir sobre lo que nos pasa en la práctica es en sí misma una experiencia de formación”. Esto es, la escritura puede llegar a constituirse como una mediación para dar forma al pensamiento, para reconstruir lo vivido y comunicar algo de su sentido. Pero no vale cualquier escritura, no sirve la que habitualmente se practica en la escuela y en la universidad, que se centra en la repetición y la reproducción, sin arriesgar sentido propio (Carlino, 2005). Es preciso recuperar su valor epistémico, de modo que permita distanciarse de las propias ideas para así revisarlas y transformarlas (Bombini y Labeur, 2013; Brailovsky y Menchón, 2014; López, 2018).

El tipo de escritura que necesita la formación que aspira a cultivar una relación fructífera entre experiencia y saber es una *escritura personal-reflexiva* (Contreras, 2013), que involucra a quien escribe para estar presente con la propia subjetividad, poniéndose en juego (Molina et al., 2016; Pañagua et al., 2019). Se trata de escribir en primera persona para dejarse transformar en el proceso de relatar una vivencia (Cifali, 2010); una escritura personal y reflexiva en tanto que se practica como una indagación de sí, que mantiene la presencia de quien escribe, que se siente parte del relato y que le posibilita ir buscando el sentido de lo que ha sucedido y cómo eso le afecta (Cabrera y Fuentes, 2016). En última instancia, con ella “intentamos poner lo vivido en relación con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer” (Contreras, 2013, 14).

En resumen, la escritura puede llegar a convertirse un recurso mediador que permita mantener una relación reflexiva con la realidad y que busca dar cuenta de lo vivido para abrirse a nuevas preguntas, contribuyendo así al desarrollo de saberes experienciales. Al mismo tiempo se trata de una oportunidad para explorar y practicar un lenguaje sensible, ligado a la vivencia situacional, que a través de la narración permita pensar sobre situaciones concretas y sobre las cualidades pedagógicas que podemos percibir en ellas (Van Manen y Li, 2002).

Los relatos de aula

El uso de los relatos en la formación del profesorado tiene una larga historia, que se inscribe en enfoques de investigación narrativa y en concepciones de la

enseñanza que prestan atención a la experiencia y los saberes de los docentes (Conle, 2000; Contreras, 2017).

En el ámbito de la formación permanente, Cifali (2010, p.183) habla de “relatos de experiencias” para referirse a un dispositivo de formación que posibilita “abordar los problemas relacionales, la intersubjetividad y la subjetividad en los oficios de enseñanza y educación”. El relato constituye un modo de aprender de la experiencia, construir conocimiento sobre ella y transmitirlo. Por su parte, Richert (2003) denomina “textos experienciales” a las narraciones que elaboran los docentes (en su caso noveles), que tienen como propósito “captar” la experiencia para aprender sobre sí y sobre su trabajo, haciéndoles conscientes del significado de las propias acciones.

El relato de experiencia o registro de observación (Brailovsky y Menchón, 2014) es una forma habitual de demanda a estudiantes durante su periodo de prácticas, que busca que reflejen su propia experiencia aventurándose a expresar ideas propias. En esta línea, Bombini y Labeur (2013) denominan “las dos hojitas” a un relato corto centrado en una escena de la práctica especialmente relevante para quien la narra, y que luego es compartida con el resto de estudiantes. Por su parte, Sardi (2013) denomina “incidentes críticos” a relatos que narran situaciones en las que se ha vivido algo que resulta inesperado y que reta lo conocido.

En resumen, la escritura de relatos en los procesos de formación busca favorecer que se pueda pensar “con” ellos (y no sobre ellos), en relación a lo que narran y a lo que abren. Y así pueden posibilitar cultivar un saber sensible a lo vivo y que nos involucre completamente. Por eso buscan movilizar preguntas más que ofrecer respuestas y, sobre todo, despertar preguntas existenciales, no preguntas retóricas (Contreras et al., 2019; Molina y Gómez, 2016).

¿Cómo hacer para que, en la escritura, lo vivido se acompañe de pensamiento? El modo en que en nuestra investigación hemos planteado los relatos deriva de una concepción de la formación que busca desarrollar saberes profesionales anclados en la experiencia. Por ello, entendemos que los relatos de aula no consisten solo en narrar lo que se ha vivido, sino que buscamos que escribir el relato sea un modo de dar forma a lo vivido, seleccionando aquellos aspectos que consideran relevantes y prestando atención a lo que, en el proceso de pensar y escribir, va apareciendo y que requiere detenerse para continuar haciéndose preguntas (Contreras, 2016).

Finalmente, no hay reglas fijas para la escritura, pero sí indicaciones respecto a qué se esperaría encontrar en un buen relato: a) detalles concretos y abundantes que se refieran no solo a hechos sino a sentimientos, mostrando el impacto de las emociones en la profesión (Cifali, 2010); b) un marco temporal que vincula el pasado y el presente, no como acumulación u ordenación de hechos sino presentando “una síntesis particular que se debe al sentido” (Han, 2018, p.25); c) un autor que se involucra en el relato, que está presente en él, asumiendo su subjetividad exponiéndose y mostrando sus dificultades y preocupándose por las vidas de quienes aparecen en la historia (Bochner, 2000); d) un espacio que se crea

para que el lector pueda involucrarse en el relato, con capacidad para conmoverle.

Método

Este estudio se enmarca en una propuesta formativa con la que pretendemos contribuir a que cada estudiante pueda pensarse como docente, conectando con sus propias ideas acerca de lo educativo. Para ello utilizamos –entre otros recursos narrativos– la escritura de relatos de aula. Dentro de un proyecto de investigación más amplio (centrado en la formación docente y el desarrollo de saberes experienciales), a través de la modalidad de auto-estudio (Vanassche y Kelchtermans, 2015) y desde un enfoque fenomenológico (Martín-Alonso, 2019; Van Manen, 2003), pretendemos analizar las propias prácticas formativas para comprenderlas y valorar su repercusión en la formación de docentes.

En concreto, nuestros objetivos se centran en explorar los modos en que la escritura de relatos de aula durante las prácticas de magisterio: i) favorece el conocimiento sobre las propias ideas pedagógicas; ii) promueve la reflexión sobre cuestiones pedagógicas relevantes; iii) posibilita el desarrollo de un pensamiento propio sobre la educación.

Además de la redacción del diario de prácticas, hemos pedido a los estudiantes que compongan pequeños relatos (no más de una página) a partir de situaciones vividas en los centros y que consideren significativas. Debían reconstruir el suceso descriptivamente, deteniéndose a pensar en lo que significa para él o para ella: cómo lo ha vivido, qué preguntas le despierta, qué le hace pensar y sentir. Además, ponemos énfasis en evitar los juicios, deteniendo el impulso de buscar respuestas y soluciones rápidas, porque no se trata de valorar lo sucedido sino de apoyarse en ello para invitar a pensar sobre algo pedagógicamente importante para uno mismo.

Siguiendo esta propuesta, hemos trabajado con un grupo de 6 estudiantes (4 chicas y 2 chicos) del grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga a lo largo de los tres años en que desarrollan sus prácticas. Nuestra relación se ha concretado a través de los seminarios (3 en el primer periodo, 4 en el segundo y 5 en el tercero), entendidos como espacios para reflexionar sobre las experiencias vividas en las aulas y sobre la escritura de los relatos. Estos relatos han sido leídos y acompañados a través de una lectura semanal, tras la que compartíamos con cada una/o las sugerencias, ideas y reflexiones que nos suscitaban.

Durante los seminarios (12 en total) hemos realizado observaciones y grabaciones de audio que posteriormente se han transcrito. Al finalizar el último curso, la autora 1 ha mantenido entrevistas con cada estudiante (grabadas y transcritas), abordadas desde una disposición hermenéutica (Van Manen, 2003) y enfocadas a: i) conocer cómo han vivido el proceso de escritura de relatos; ii) el valor que les dan en su formación; iii) la consciencia que tienen sobre sus ideas pedagógicas y su evolución.

Paralelamente, siguiendo los planteamientos propios de la investigación

educativa-cualitativa (Stake, 2010) hemos realizado el análisis documental (Padgett, 2016) de los relatos de aula que han elaborado los estudiantes (un centenar), buscando descubrir los elementos significativos y la evolución de los mismos a lo largo del tiempo. Siguiendo las orientaciones metodológicas del enfoque fenomenológico (Van Manen, 2003) hemos analizado los datos buscando los aspectos estructurales o temáticos de la experiencia vivida por el alumnado en el proceso de escritura de relatos de aula. Para encontrarlos hemos procedido a realizar una lectura global tratando de captar el significado que cada estudiante atribuye a sus relatos para, posteriormente, realizar una aproximación selectiva, señalando frases y palabras reveladoras de sentido. La discusión de los resultados se elabora, en coherencia con el enfoque fenomenológico desde el que se realiza el análisis, siguiendo la propuesta que Van Manen (2003) denomina “temática”, es decir, utilizando como guías los temas que han surgido en el análisis.

Resultados

En sus relatos de aula, los estudiantes han abordado diversas cuestiones que les han permitido poner la atención y pensar sobre cuestiones de gran relevancia pedagógica. Los que aparecen con mayor frecuencia son la relación educativa, las relaciones entre niños y niñas en el aula, así como el rol docente, su complejidad y la responsabilidad que implica. Otros temas en los que se han centrado, aunque no con la misma frecuencia, han sido: las necesidades de la infancia y el modo en que son atendidas -o no- en la escuela; la organización del tiempo y los espacios (como la biblioteca o el recreo); la evaluación; y cuestiones metodológicas relacionadas con los materiales y recursos didácticos.

En el análisis de estos relatos y la vivencia de su proceso de escritura hemos observado la presencia de tres momentos que han favorecido el desarrollo del pensamiento pedagógico: i) la narración del suceso; ii) la reflexión sobre la vivencia del mismo; y iii) pensar sobre su sentido pedagógico.

El primer momento que percibimos en los relatos es la narración de la vivencia. Para que un suceso nos mueva es necesario que seamos capaces de “verlo”. Por eso, la elección del acontecimiento en el que centrarse suele resultar difícil. En cinco horas de clase pasan muchas cosas, pero no siempre nos interpelan y nos invitan a replantearnos nuestra visión. Casi ningún relato se construyó a partir de un acontecimiento que se identificara previamente como significativo o revelador, sino que éste fue movilizándolo al estudiante a medida que iba construyendo una relación narrativa con su vivencia. Así, puede decirse que las vivencias que relatan no les plantean preguntas hasta que no han comenzado a narrarlas, por ejemplo, en el diario de prácticas:

Una cosa es que algo te llame la atención, y otra es profundizar más en eso [...] en el momento no te da tiempo a pensar (...) Algunos relatos los escojo cuando voy haciendo el diario y me doy cuenta de algo que es importante; y lo separo para reflexionar luego sobre ello. (María)

El inicio de construcción de un relato consiste en centrar la mirada en un evento y, para que esto suceda, es necesario escribir sobre el acontecimiento de forma detallada, fijándose en los protagonistas, los sucesos, y nuestra posición respecto a ellos.

Cuando acudí por primera vez con los pequeños a la Biblioteca en el recreo, quedé impresionada. En ella se encontraba una multitud de pequeñas criaturas, algunos buscaban libros, otros hacían sus deberes, otros hacían uso de los ordenadores, etc. Todos en silencio, como si al entrar allí, se sumergiesen en otro mundo. Jamás había visto una biblioteca escolar tan habitada. (Fragmento de relato de Reme)

Narrar es poner palabras a la experiencia, reconstruyendo narrativamente lo que hemos vivido (Martín-Alonso et al., 2019), de manera que la vivencia se transforma en historia. Se trata de una historia que yo he vivido y que, al mismo tiempo, me hace ver historias en las otras personas.

Cuando vas escribiendo, aunque no te des cuenta, vas pensando y te centras más en lo que ha sucedido. A lo mejor ves que una niña está nerviosa y te quedas ahí; pero cuando te pones a escribir te planteas porqué se ha puesto nerviosa. Es como mirar el antes y el después, en lo que ha pasado y porqué ha pasado. (Sara).

El segundo momento del proceso de escritura de relatos es la reflexión sobre lo vivido. Relatar una experiencia vivida en la escuela posibilita iniciar una relación narrativa con el suceso (Clandinin, 2013) y, de este modo, comienzan a surgir inquietudes y preguntas sobre ellas y sobre la propia historia del estudiante en relación con la vivencia narrada. Así aparecen preguntas sobre lo que esa realidad despierta, lo que dice y qué sentido tiene, estableciéndose conexiones entre la persona, lo que sucede y la historia de los protagonistas.

Me gustaría intentar dar respuesta a la pregunta que Fernando [un alumno de la escuela] me lanzó durante nuestra conversación: “¿cómo te sentirías si todo el día te dijeran todo lo que haces mal?” Esto me hace pensar que, al igual que Fernando, yo necesito ver que alguien confía en mí, que por mucho que le falle a alguien me da ánimos para seguir y hacerlo bien. (Fragmento de relato de Marta)

En consecuencia, comienzan a surgir preguntas sobre lo que esa realidad nos despierta, qué nos dice y qué sentido tiene. En los relatos, la reflexión tiene un sentido narrativo, poniendo en relación la historia relatada con la propia, de modo que se produce una “resonancia”, una conexión entre lo que ha sucedido y lo que se ha vivido en primera persona (Conle, 2003). Así, al reflexionar, aquello que ha sucedido vuelve a cobrar vida, pero ahora a través de uno mismo, de lo que piensa, de lo que es. A la vez que se hace propia la realidad, se establecen conexiones entre la persona, lo que sucede y la historia de los protagonistas, buscando un sentido pedagógico.

Recuerdo que cuando era niña me encantaba dibujar y colorear. Hoy lo detesto. Me han exigido tanto en esta tarea cuando era pequeña, han

limitado tanto mi potencial creativo, que poco a poco fui abandonando esta actividad [...] La reprimenda que Juan recibió por parte de Amanda pudo ayudar a incrementar su miedo a equivocarse. Si no estás abierto a equivocarte, nunca se te va a ocurrir algo original. ¿Cómo podemos desarrollar la creatividad de los niños y niñas sin limitarles de acuerdo a unos patrones fijados? (Fragmento de relato de María)

En esta línea, hemos observado que los relatos en los que los estudiantes se hacían preguntas pedagógicas de mayor complejidad están escritos en primera persona. Dicho de otra manera, para que tenga lugar la reflexión sobre el sentido pedagógico de lo vivido es necesaria una disposición a “dejarse tocar” por la experiencia (Molina et al., 2016). Sin embargo, cuando no ha existido esta disposición a conectar la vivencia con uno mismo (algo que se ha manifestado con una escritura impersonal o en tercera persona), aparece el “rictus reflexivo” (Brailovsky y Menchón, 2014) que redundo en lugares comunes en vez de plantearse preguntas auténticas. Algo que observamos de forma paradigmática en uno de los relatos de Juan:

Cuando un niño tiene ciertas actitudes inadecuadas de manera reiterativa, los profesores suelen etiquetarlos como niños “malos”; pero... ¿realmente lo son? Los docentes tendremos que tratar con alumnos igualmente distintos y nuestro deber es intentar que sean buenas personas y que entiendan que toda acción tiene su consecuencia, sea buena o mala.

De este modo, cuando el alumnado se ha distanciado de la experiencia, más que abrir interrogantes y movilizar, la escritura de relatos ha llevado a buscar respuestas rápidas y soluciones cerradas. Esta posición ha dificultado la construcción de saberes pedagógicos, ya que para ello es necesaria una reflexión que incite a lo nuevo, a un replanteamiento de los saberes propios. En definitiva, la experiencia ha movilizó al alumnado cuando este se ha puesto en relación con la propia historia, haciendo que el estudiante piense y se cuestione sobre sí mismo y sus saberes:

Estoy segura que esta no ha sido una tarea fácil para Laura (la maestra). De repente te encuentras con un alumno de 6 años que te insulta, provoca numerosas disputas con sus compañeros, golpea objetos contra las paredes, etc. Pero, ¿qué hizo Laura para que el comportamiento de Ramón fuese cambiando? ¿Afecta a un docente la situación familiar de un alumno? ¿Qué habilidades debe tener un profesor para atender a un alumno con este tipo de circunstancias? ¿Hasta qué punto somos los docentes importantes en la vida de un niño? ¿Somos realmente conscientes de ello? (María).

El tercer y último momento en la escritura de los relatos es pensar pedagógicamente, algo que surge al ponerse en relación con la vivencia de un modo reflexivo, pensando sobre sí y sobre la pedagogía. Este es el propósito de la narración, la transformación propia a partir de una mayor consciencia del sentido que nos orienta. Esta nueva conexión con la vivencia se incluye en la propia

historia, transformándola (Contreras, 2017).

En los relatos, este tránsito se manifiesta en las proyecciones que como docentes hacen acerca de sí mismos y en nuevos pensamientos acerca de cuestiones de naturaleza pedagógica (el rol docente, la infancia, las relaciones, la evaluación, etc.), también cuando asumen un compromiso y definen su propio perfil profesional. Por ejemplo, María pudo pensar sobre los exámenes y las calificaciones, que se han convertido en un aspecto significativo de su modo de entender la profesión docente:

¿Por qué usar el término “examen” para saber lo que ha aprendido o no un alumno? ¿Es necesario? ¿Por qué se le da tanta importancia? ¿Cómo afectan este tipo de pruebas a niños tan pequeños? Estas son algunas de las preguntas que me han surgido al ver situaciones como estas que he relatado... La angustia que provoca a las criaturas, como a Gina, no solo puede tener efectos en el presente sino producir consecuencias negativas en el futuro. Seguramente muchos docentes piensan que se trata de una buena manera de verificar el aprendizaje del alumnado pero, si nos paramos a pensar, ¿no podríamos hacerlo de otras formas más efectivas y positivas?

En cambio, Marta ha centrado su atención en el alumnado, construyendo significados en torno al rol docente, a la infancia y a la relación pedagógica entre ambos.

¿No se dice que lo más importante de las relaciones es la confianza? La relación alumno-maestro puede ser que también funcione así, el maestro necesita confianza por parte del alumno de que lo va a saber guiar de una manera adecuada. El niño necesita la confianza del maestro para contar con él, lo que nos facilitará la labor como maestros. Depositar confianza. Un día en mí la depositaron y hoy estoy aquí, escribiendo estas líneas para intentar llegar a donde quiero llegar.

Discusión

En esta propuesta formativa planteamos la escritura de relatos de aula como mediación en el desarrollo de los saberes necesarios para el oficio docente, posibilitando conectar en cada estudiante las vivencias en las escuelas con sus propias historias, inquietudes y necesidades. Al examinar los resultados podemos apreciar cómo la escritura de relatos ha permitido a los estudiantes pensar en el sentido de lo vivido, haciéndose más conscientes de que hay un paso adicional a la vivencia, la reflexión, que posibilita prestar atención a aspectos estructurales de la relación educativa. Para que esto sea posible hemos identificado dos temas esenciales del proceso de escritura de relatos y su acompañamiento: i) trascender lo anecdótico, siendo sensible a la experiencia de los niños y niñas de manera que se puedan llegar a ver historias (sus vidas) en los sucesos escolares; y ii) apropiarse de la escritura buscando la propia voz en el relato y poniéndose en relación con lo narrado.

Ver historias en los sucesos

En el contexto escolar siempre están sucediendo acontecimientos y se están viviendo historias. Pero hay que saber verlas y componerlas. Es decir, hemos de captar el sentido de un suceso, y pensar sobre él para poder crear y re-crear la historia que acompaña a esos hechos, que los sitúa en una trama, en la vida de alguien (Contreras, 2016a). Por ello el primer reto formativo que se nos ha planteado ha sido ayudar a los estudiantes a “ver” los relatos en la vida del aula. Es necesario, en definitiva, pensar la enseñanza y el currículum como vida que se vive (Martín-Alonso et al., 2019).

En este sentido, aunque los relatos suelen ser pequeñas “escenas”, exigen “tirar del hilo” que están mostrando, de manera que nos permiten profundizar narrativamente la educación, buscando conectar una situación cotidiana con el sentido profundo que subyace en ella (Contreras et al., 2019).

Para ello, como hemos visto en los tres momentos de la composición de relatos, la escritura necesita tiempo y sosiego, pensar en una situación o vivencia concreta, repensar su sentido, buscar ir más allá de lo evidente, y también permitir que nos afecte, que nos deje alguna huella. Pero también exige centrar la mirada, poner la atención en aspectos o cualidades concretas y, de ese modo, examinarlas como nuevas, yendo más allá de lo ya conocido.

Por tanto, para que el alumnado haya podido descubrir la esencia de una experiencia ha debido detenerse, concentrarse, dedicarle tiempo. El necesario, ni acelerado ni dilatado, porque “la dilación y las prisas son dos de los síntomas de la falta de tensión narrativa” (Han, 2018, p.47). Así, la escritura de relatos exige una cierta lentitud para que los sucesos puedan condensarse y cristalizar en historias, algo que hay que hacer coexistir con la compresión de los tiempos académicos.

Por último, se ha revelado como importante el intercambio de relatos con las compañeras y compañeros. Como señaló Richert (2003), al ser al mismo tiempo lectores de los relatos de los demás y autores de los propios, se puede acceder a una variedad de situaciones y de modos de vivirlas y entenderlas que amplían las perspectivas propias y tienen capacidad para acercarse a la complejidad y multidimensionalidad de la enseñanza.

Apropiarse de la escritura

Aunque deben cuidarse los aspectos formales de la escritura, no hay que olvidar que es un vehículo para expresar pensamiento y que lo central es el sentido de los relatos, el propósito para el que los componemos. Por tanto, la forma de narrar, siendo importante, no es central puesto que el relato no es un modo de contar más atractivo, más sugerente o con más capacidad de captar la atención. Lo relevante es en qué medida un relato nos permite mostrar la experiencia educativa tal como la viven docentes, estudiantes, o uno mismo; y en qué medida esa narración nos ayuda a dar cuenta de cualidades sustantivas de lo educativo, nos

permiten mostrar lo que es difícilmente visible. En definitiva, lo sustancial es cómo hacemos que un relato sea concebido pedagógicamente para que ayude a pensar tanto a quien escribe como a quien lee.

En consecuencia, es preciso cuidar que los relatos sean auténticos. Algo que tiene que ver con la demanda que hace Cifali (2010) de involucrarnos en la escritura, de ser sinceros, expresando lo que sabemos y sentimos, también nuestras limitaciones y dificultades. Autenticidad también en tanto la escritura nos permite expresar nuestra visión sobre lo sucedido relatando nuestras vivencias en un lenguaje propio, no disciplinar. Además, en el contexto de la formación inicial, es preciso alejar el riesgo de escribir tratando de cumplir con las expectativas del profesor. Sabiendo que estamos ante la paradoja de que los estudiantes escriben para responder a una demanda externa que buscamos que sea vivida como propia (Sierra et al., 2017).

Lo que hemos podido constatar en nuestro estudio es la complejidad de esta apropiación. Es necesario cuidar que escriban sin presión, con el apoyo de un lector-crítico (Brailovsky y Menchón, 2014) que no juzga, sino que entra en relación con el texto dejándose sorprender y dialogando con lo que sugiere para plantearse preguntas, para abrir posibilidades y reflexiones; una lectura que lejos de marcar un cierre suponga un inicio, una invitación a continuar explorando.

A pesar de las dificultades, hemos podido evidenciar que, en este proceso de escribir relatos de aula, los docentes en formación tienen la oportunidad de desarrollar un pensamiento propio vinculado a su experiencia. Al escribir, “se fluidifican y descongelan los sentidos petrificados de las palabras [...] nos habremos vuelto más atentos hacia lo particular, nos habremos alejado de las creencias comunes” (Larrauri, 2001, p.23). De este modo creamos una distancia respecto a lo ya conocido, necesaria para que algo nuevo aparezca. Y ahí hay una oportunidad de relacionarse de un modo más reflexivo, con más comprensión, con las propias vivencias e ideas, con el sentido atribuido a los hechos, acercándonos con consciencia a su naturaleza, a sus orígenes, a las tensiones entre lo que hacemos y lo que deseamos, a nuestros prejuicios, a lo que no cuestionamos (Contreras, 2016b). Al poner palabra a lo que vivimos nos hacemos conscientes de ello y nos permite acercarnos más al modo en que comprendemos la educación y a los sentidos que nos orientan en la relación con ella.

Conclusión

En educación las situaciones son imprevisibles, singulares, y en tanto no hay respuestas previas nos requieren actuar reflexivamente. La reflexión se constituye así en un ingrediente imprescindible en el oficio docente (Korthagen, 2010) y, por tanto, en la formación del profesorado (Mortari, 2012). Esta es una reflexión que debe ayudarnos a confiar en nuestro propio juicio, a partir de nuestra experiencia, y supone “un aprendizaje interior” porque nos permite “una movilización constante de los saberes que ella nos autoriza” (Cifali, 2010, p.182). Un

aprendizaje interior que nos posibilita plantearnos preguntas sin esperar una respuesta inmediata y cierta, y que nos permite acoger la incertidumbre.

¿Cómo sostener esta reflexión y este aprendizaje interior? ¿Puede la escritura mediar en la construcción de saberes que acojan la incertidumbre del oficio docente y la relación educativa? Movidos por estas preguntas, a lo largo de tres años hemos acompañado a un grupo de estudiantes en sus prácticas, promoviendo una escritura reflexiva capaz de generar preguntas potentes y con sensibilidad para captar aspectos relevantes de la educación. A lo largo de este periodo hemos ido viendo cómo los estudiantes: i) han ido centrando la atención en situaciones potencialmente relevantes, siendo sensibles a las criaturas y sus tribulaciones; ii) han aprendido a seleccionar situaciones de interés, con potencial de análisis y que permiten pensar sobre cualidades relevantes de lo educativo; iii) y han ido reescribiendo, tirando de hilos que les hemos sugerido y que han hecho propios, poniéndose en relación con las escenas que relataban. Todo esto nos sugiere que se han ido haciendo conscientes del modo en que la escritura de relatos, y el proceso de pensamiento que la acompaña, contribuye a su proceso de formación.

Concluyendo, trabajar con relatos en la formación inicial docente tiene un enorme potencial y plantea retos que nos exigen estar alerta para sostener el sentido con el que los llevamos al aula. La escritura de relatos es valiosa pero también compleja, pues requiere que, como docentes, realicemos un acompañamiento cuidadoso y exigente si pretendemos que tengan potencial formativo. Cifali (2010, p.181) nos recuerda que es importante la presencia de alguien que “nos ayuda a mirar lo que no queremos ver, a comprender -por ejemplo cuando tenemos miedo- cómo se nos escapan muchos signos”. Y de este modo es como podemos aprender a nombrar, a poner en palabras nuestra experiencia. Un acompañamiento que ayude a ser consciente de las teorías pedagógicas que nos guían, de lo que orienta nuestros modos de interpretar, de mirar, de hacer.

Referencias

- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Bochner, A. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272. <http://dx.doi.org/10.1177/107780040100700201>
- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18(1), 19-29.
- Brailovsky, D. y Menchón, A. (2014). *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo*. Noveduc.
- Cabrera, V., y Fuentes, L. (2016). Diarios narrativos: relaciones y encuentros en educación secundaria. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 309-331. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.1934>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción*

a la alfabetización académica. FCE.

- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay, L. (Coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). FCE.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., y Husu, J. (Eds.). (2017). *The Sage handbook of research on teacher education*. SAGE.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63. <http://dx.doi.org/10.1080/713667262>
- Conle, C. (2003). An anatomy of narrative currícula. *Educational Researcher*, 32(2), 3-15.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24,2), 61-82.
- Contreras, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: Explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Inter-Ação*, 38(1), 1-35.
- Contreras, J. (2016a). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 14-30.
- Contreras, J. (Coord.). (2016b). *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado: una mirada desde la experiencia*. Octaedro.
- Contreras, J. (Coord.). (2017). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a docentes y sus clases de educación infantil y primaria*. Morata.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Han, B-C. (2018). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Herder.
- Hedges, H. (2012). Teachers funds of knowledge: a challenge to evidence-based practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 7-24.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.
- Larrauri, M. (2001). *La libertad según Hannah Arendt*. Tándem.

- Molina, M.D., y Gómez, D. (2016). Señales de vida en la universidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 68-70.
- López Secanell, I. (2018). Ser en Proyecto: una autoetnografía del proceso de construcción del proyecto vital de una profesora de Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 36-63. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3051>
- Martín-Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Universidad de Málaga]. <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2019). El proceso de creación curricular en estudiantes de educación secundaria. Una indagación narrativa. *Profesorado, Revista de curriculum y formación de profesorado*, 23(2), 377-395. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9692>
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., & Sierra, J. E. (2021). Estudio fenomenológico sobre las disposiciones docentes en la relación pedagógica. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 14, 1-23.
- Molina, M. D., Blanco, N., & Arbiol, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En J. Contreras (Ed.), *Tensiones fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 111-150).
- Mortari, L. (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(5), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research*. Sage Publications
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D., & Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33), 11-28.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Richert, A. (2003). La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto. En A. Lieberman y L. Miller (Coords.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 193-208). Octaedro.
- Saiz, A. y Susinos, T. (2018). Problemas pedagógicos para un Practicum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sardi, V. (2013). La escritura de las prácticas en la formación docente en Letras.

- En V. Sardi (Coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 10-32). Universidad de La Plata.
- Sierra, J. E., & Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303-326.
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Molina, M. D., & Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura. Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673-688.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Morata.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.
- Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje en la pedagogía*. Paidós Ibérica.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press.
- Van Manen, M. y Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 215-224. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00065-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00065-8)
- Vanassche, E. y Keltermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 508-528. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Zabalza, M.A. (2011) El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Profesorado, danza y género: implicaciones metodológicas en el aula de música

Gregorio VICENTE-NICOLÁS
Marina PÁRRAGA-MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Gregorio Vicente-Nicolás
Universidad de Murcia
gvicente@um.es

Marina Párraga-Martínez
Universidad de Murcia
marina.parragam@um.es

Recibido: 28/01/2021
Aceptado: 13/07/2021

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer y analizar cuáles son los planteamientos metodológicos del profesorado de Educación Primaria durante la práctica de actividades de danza desde una perspectiva de género. Se llevó a cabo una investigación analítica de corte cuantitativo transversal en la que han participado 81 docentes de música de Educación Primaria. Para la recogida de la información se diseñó un cuestionario *ad hoc* estructurado en dos secciones: la primera de ellas hacía referencia a datos identificativos y de experiencia docente, mientras que la segunda contenía preguntas relacionadas con la metodología que empleaba el profesorado durante las actividades de danza. Para el análisis de datos se ha utilizado la estadística exploratoria para un análisis descriptivo de las variables y estadística confirmatoria para realizar un análisis univariado, bivariado y multivariado. Los resultados revelan que el personal docente con más experiencia muestra un enfoque metodológico más sensible a las cuestiones de género. En relación con el género de las personas encuestadas, se ha observado que las maestras promueven la danza libre y creativa a un nivel superior de lo que lo hacen los maestros, si bien son ellas a su vez, las que tienen una mayor consideración de la danza como actividad femenina.

PALABRAS CLAVE: Danza; Profesorado; Género; Educación Musical; Metodología

Teachers, dance and gender: methodological implications in the music classroom

ABSTRACT

The main objective of this study was to know and analyze the methodological approaches of primary school teachers during the practice of dance activities from a gender perspective. A cross-sectional quantitative analytical research was carried out with the participation of 81 primary school music teachers. For the collection of information, an ad hoc questionnaire was designed and structured in two sections: the first one referred to identification data and teaching experience, while the second one contained questions related to the methodology used by teachers during the dance activities. For data analysis, exploratory statistics were used for a descriptive analysis of the variables and confirmatory statistics for univariate, bivariate and multivariate analysis. The results reveal that the more experienced teachers show a more gender-sensitive methodological approach. In relation to the gender of the respondents, it has been observed that female teachers promote free and creative dance at a higher level than male teachers, although they in turn are more likely to consider dance to be feminine.

KEYWORDS: Dance; Teachers; Gender; Music Education; Methodology.

Introducción

Existe una especie de código de comportamiento en el imaginario colectivo que, consciente o inconscientemente, influye en la manera en la que las personas actúan y sienten. Concretamente, desde el punto de vista del género, el hecho de ser “hombre” o “mujer” ha marcado la vida y las expectativas de muchas de ellas, pero también ha condicionado sus libertades. Tal y como reflejan Couto Moreira Lara y Gonzaga Jayme (2018), la cultura, la historia y la sociedad, entre otros, han ido construyendo con el paso de los años unas formas de ser mujer y hombre en función del momento y lugar en el que se encontrase y estas, a su vez, han supuesto el establecimiento de jerarquías de género y prácticas de poder. Este hecho ha conllevado a que existan ciertas desigualdades y, por tanto, privilegios de un género sobre otro en determinadas situaciones. Por esta razón, cuando se hace alusión al concepto de *género*, no se debe confundir con el de *sexo*, ya que el sexo guarda relación con el componente anatómico y biológico del individuo, mientras que el género se relaciona con un proceso de construcción que sucede a lo largo de la vida. Además, este queda influenciado por el contexto social, cultural o histórico en el que se enmarca la persona (Bogino Larrambebere y Fernández-Rasines, 2017; Yugueros García, 2016).

Bogino Larrambebere y Fernández-Rasines (2017) realizan a su vez un amplio análisis de los significados que se le han atribuido al concepto de género y lo definen como algo que se relaciona tanto con el sujeto, a nivel individual, como con la organización de la sociedad. Además, este se manifiesta a través de la simbología cultural, las normas, microestructuras como la familia, macroestructuras como la educación, la economía o la política y también en la identidad fruto de la subjetividad histórica.

De la misma manera, cuando se hace alusión a términos como *feminidad* y *masculinidad*, se debe tener en cuenta que estos también quedan influenciados por una serie de normas establecidas por las instituciones políticas, religiosas, económicas o jurídicas, que a su vez quedan determinadas por las necesidades del momento y por las interacciones que se producen entre los miembros de la sociedad (Butler, 2007; Ambrosy, 2012). Por ello, ciertos comportamientos se han normalizado como “característicos” de un género en diversas culturas y épocas. Un ejemplo de ello ha sido la concepción del hombre como la persona encargada de realizar las tareas en los espacios sociales, además de considerar que aquellos comportamientos de expresión de sentimientos no eran propios de su figura. En cambio, la mujer ha sido ideada como una persona que se dedicaba a realizar su vida en los espacios domésticos y sí que podía mostrar sus emociones y sentimientos, sin que ello resultase impropio. Igualmente, se ha considerado que la masculinidad estaba ligada al poder, la fuerza, la agresividad, la razón o la actividad, mientras que la feminidad se relacionaba más con la sensibilidad, la pasividad o la inferioridad (Chaves, 2012).

Atendiendo a la temática de esta investigación, cabe hacer especial mención a la *teoría queer*, la cual surge a partir de los años 80 y sostiene una nueva forma de repensar los conceptos de sexo y género. El término *queer* engloba dos significados distintos. Por un lado, la idea de raro o extraño y, por otro, se emplea como insulto hacia hombres y mujeres

que presentan comportamientos sexuales distintos de los comúnmente establecidos o aceptados por la sociedad. En este sentido, dicha teoría defiende que desde el plano social se renuncie a todos aquellos parámetros enmarcados dentro del concepto de normatividad y que son consolidados y apoyados por el sistema patriarcal y heterosexista en el que se desarrollan. Por esta razón, esta teoría apoya, entre otros ideales, deshacer el concepto de género, puesto que definirlo a partir de elementos pertenecientes al sistema heteronormativo vuelve a situarlo dentro del contexto marcado por las relaciones desiguales de poder (Posada Kubissa, 2014). Sin embargo, para el determinismo biológico (cuyos orígenes se remontan a la obra *La Política* de Aristóteles), el comportamiento humano es innato y queda determinado por una serie de atributos biológicos y anatómicos, por lo que la persona no tiene control sobre su carácter o comportamiento. Así pues, hombres y mujeres son diferentes entre sí, de tal manera que se le asocian unas formas concretas de ser o actuar (Posada Kubissa, 2014; Mejías Sánchez, 2018).

En contraposición a este último planteamiento, resulta interesante exponer el concepto de la performatividad que propone Judith Butler, una de las figuras más representativas de la teoría *queer*. Para esta autora, el género no se relaciona con la biología o anatomía de la persona, sino que es algo performativo e interpretable que las personas aprenden a naturalizar a lo largo del proceso de socialización. En este sentido, si se entiende que el género no guarda relación con la naturaleza biológica de la persona, sino que es algo que puede ser interpretado de múltiples formas, se podrá poner fin a las desigualdades y discriminaciones que existen en torno a las personas que se hallan alejadas de los parámetros socialmente establecidos (Butler, 2007; Mejías Sánchez, 2018).

Por otro lado, es importante señalar también que el sexo biológico, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, están presentes y coexisten en todas las personas. El problema surge cuando se desafían las relaciones o asociaciones entre cada una de estas dimensiones y se rompe con lo socialmente establecido. Ambrosy (2012) hace alusión a la complejidad sexual del ser humano y afirma que la cultura tiene una gran influencia en cada una de estas dimensiones, puesto que, por ejemplo, se encarga de asociar a cada sexo un género y consecuentemente, un rol distinto. De esta manera, la mayoría de personas han ido adoptando con el paso de los años las características que se correspondían y eran aceptadas socialmente con su género, tal y como indica Butler (2007). Por ello y, siguiendo a esta autora, la sociedad tiende a posicionarse hacia las personas que presentan “coherencia” entre su sexo, su género y su orientación sexual, mientras que existe cierto rechazo hacia aquellas que tienen un sexo diferente a su identidad sexual, que presentan una orientación sexual distinta a la establecida para su sexo o quienes adquieren un rol social diferente al que debieran. Sin embargo, según Butler (2007), lo ideal sería considerar que los comportamientos y actitudes que son representativos de un género y otro, pueden llegar a desestabilizarse e incluso intercambiarse entre hombres y mujeres, en caso de que la cultura y, en general, la sociedad, establezcan nuevas formas de entender la sexualidad de la persona.

Danza y género

Durante muchos años se ha intentado establecer una definición clara del concepto *danza*, pero según quién lo haya hecho y en qué momento de la historia lo haya enmarcado, este concepto ha adoptado un significado u otro. No obstante, aunque no haya una definición concreta, la mayoría de personas que han investigado sobre el tema coinciden que es un concepto asociado al cuerpo, que ha estado presente a lo largo de la historia y que se ha utilizado con distintos fines, de ahí la variedad de sus técnicas y formas de representación. Además, es un lenguaje asociado al pensamiento que permite comunicar y expresar sentimientos gracias a la corporalidad del ser danzante. En este sentido, cabe destacar que la danza adquiere un papel muy importante en las distintas culturas y civilizaciones, pues esta puede ser utilizada como medio de expresión que permita la interacción y comunicación entre la ciudadanía a través de los códigos, símbolos o normas que esta representa (Monasterio Astobiza, 2017; Urtiaga de Vivar Gurumeta, 2017).

Los múltiples cambios acontecidos en la sociedad a lo largo de la historia, así como las diversas formas de expresión de cada pueblo, se han visto reflejadas y han condicionado la manera de bailar (Pérez Soto, 2008; Urtiaga de Vivar Gurumeta, 2017). Por ello, no resultará extraño considerar que la concepción que la sociedad tenga acerca de la masculinidad y la feminidad va a tener una repercusión en las distintas manifestaciones dancísticas y en cómo estas sean percibidas y representadas. Un ejemplo de ello se puede observar en la aristocracia europea de los siglos XVI y XVII, pues esta consideraba que la danza era un modelo de elegancia para la sociedad, de manera que se utilizaba para reflejar y cultivar esa apariencia de delicadeza y galante que la caracterizaba. Así, eran los nobles y reyes quienes bailaban, de manera que la danza era entendida como una actividad de destacada importancia, pero de naturaleza masculina, debido a que las mujeres quedaban excluidas de este tipo de actividades al considerarse actos “públicos”. Sin embargo, tras la Revolución Francesa y la Revolución Industrial, esta idea cambió al considerar el cuerpo del hombre como instrumento de productividad económica y la danza como un aspecto más moral, que impedía tal productividad. De esta manera, la remuneración destinada al mundo de la danza se redujo y, con ello, el interés de participación de los hombres, lo que supuso que la mujer obtuviera mayor espacio y oportunidades en el mundo de la danza (Couto Moreira Lara y Gonzaga Jayme, 2018).

Siguiendo esta línea y como indica Baz (2009), se podría señalar que la danza es una expresión universal resultado de una simbología, de manera que no se puede entender sin considerar la parte social, estética e institucional que hay tras ella. Igualmente, para esta autora, los cuerpos que se mueven (ya sean de hombres o mujeres) son portadores de la ideología de cada sociedad y de los discursos que tienen lugar en ella, por tanto, son realidades subjetivas y cambiantes. De esta forma, cuando se aluda a la danza y a la construcción de la masculinidad y de la feminidad a través de ella, se tiene que tener en cuenta el contexto en el que esta se desarrolle, pues en función de él se va establecer una percepción de los cuerpos y de las expresiones dancísticas y, con ello, unos determinados roles y estereotipos alrededor de su mundo, tal y como queda reflejado en el estudio de Rodríguez Hevia (2018). Así, en el caso de la

cultura occidental, debido a la valoración que se ha venido haciendo del cuerpo y la razón como atributos contrarios y la consecuente asignación de cada uno de ellos a un género (femenino y masculino, respectivamente), se ha asentado una concepción de la danza que la considera propia de las mujeres (Guillén, 1997; Rodríguez Hevia, 2018).

Fort i Marrugat (2015) incide en la importancia que han tenido para la configuración de la historia y práctica de la danza los estudios relativos al género y la igualdad entre hombres y mujeres. Asimismo, hace alusión a los roles que se le han atribuido a estas personas a lo largo de los años a través de las distintas culturas. Para este autor, la danza ha sido considerada como una actividad femenina y ha hecho aun más perceptible la división que existe entre mujer y hombre. Del mismo modo, cree que en algunas formas dancísticas se ha transmitido una concepción del bailarín cercana a la homosexualidad y la feminidad. Este hecho lo justifica al tener en cuenta que el número de mujeres que la practican es mayor que el número de hombres y, por tanto, estos últimos, al ser pocos, han adquirido un lenguaje corporal similar al de la mujer. Consecuentemente, en ciertas ocasiones la construcción del género masculino en la danza como figura de poder y fuerza se ha desestabilizado, al verse representado con lenguajes corporales feminizados y asociados al individuo homosexual (Rodríguez Hevia, 2018).

Mora (2008) realiza un estudio sobre danza y género en el que alude a la importancia que adquiere este último en la configuración de las experiencias dancísticas, debido a que el género modifica la construcción de los cuerpos, pero también la subjetividad a lo largo del proceso en el que se construye la danza. De la misma forma, destaca que las entidades en las que tiene lugar la danza se encuentran generalmente burocratizadas y condicionadas por la cultura, valores y normas de la sociedad que las envuelve, de manera que son un reflejo de la diferenciación que se viene haciendo entre lo comúnmente establecido como femenino y masculino.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, debe destacarse que a través de la danza se ponen de manifiesto las diferencias de género presentes en cada ideología cultural y cada sociedad. Estas desigualdades no solo se ven reflejadas en los movimientos, sino que también se observan en el discurso que se emplea para enseñar la danza, en el vestuario que se utiliza, en la manera de practicarla, la técnica empleada o la imagen corporal que se crea y atribuye a las personas implicadas, entre otras (Monasterio Astobiza, 2017; Pérez Soto, 2008; Urtiaga de Vivar Gurumeta, 2017). Así, en muchos lugares, la forma en la que se percibe la danza queda determinada por la concepción que se tiene acerca de los cuerpos que se mueven y, consecuentemente, por la ideología o los distintos valores y normas presentes en la sociedad en la que se encuentran (Mora, 2010). Sin embargo, este arte puede servir también como medio de expresión en el que se inviertan los roles, se mezclen o se adopten nuevas personalidades, de manera que se fomente la construcción de nuevas formas de entender los géneros y lo socialmente establecido como propio del hombre y de la mujer.

Educación de género a través de la danza

Desde el punto de vista educativo, muchas personas dedicadas al sector coreográfico han roto las barreras de género en sus danzas, pero todavía el camino que queda hasta llegar a una ruptura global es largo (Vicente Nicolás, 2017). En este sentido, la educación y la figura del docente juegan un papel muy importante, debido a que las danzas que se seleccionen y la manera en la que se trabajen influirán en la concepción que el alumnado tenga acerca de este arte. Consecuentemente, si se trabaja de manera adecuada, repercutirá directa o indirectamente en la sociedad y en la cultura, puesto que los cambios que se generen serán una muestra de la evolución del pensamiento y de que realmente se han roto las barreras impuestas a lo largo de los años entre ambos géneros. Por esta razón, es tan importante la formación del profesorado, para acabar con todas aquellas cuestiones relacionadas con los aspectos discriminatorios que existen en torno a la danza, los estereotipos o los constructos sociales que se han establecido y que condicionan la manera en la que esta es entendida (Díaz Mohedo, 2010; Rodríguez Salamanca, 2020; Urtiaga de Vivar Gurumeta, 2017).

Igualmente, se debe tener en cuenta que a través de la danza se transmiten una serie de valores y normas que influyen en la forma en la que se construyen los géneros e identidades. Así, el papel docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje repercute en la forma en la que el alumnado percibe esos roles e identidades. Por este motivo, se considera necesario partir de la educación y de todos sus agentes para superar y acabar con las construcciones sociales, históricas o culturales que promueven las desigualdades entre mujeres y hombres y consolidan comportamientos masculinos y femeninos que refuerzan esos roles históricamente establecidos (Díaz Mohedo, 2005). Asimismo, debe valorarse la influencia de los estereotipos de género, pues como se ha comentado, no solo tienen un reflejo en la sociedad y en el pensamiento de cada persona, sino que también pueden llegar a condicionar la acción educativa. Así, las prácticas sociales consideradas femeninas o masculinas pueden llegar a reflejarse tanto en los contenidos de enseñanza, como en la manera en la que estos se trabajan. Es por tanto necesario superar estos condicionantes, ya que el fin de la educación y de la danza debe contribuir a una nueva construcción y concepción del género, de manera que a través de las actividades que se planteen y la forma de enseñar se promueva la evolución del pensamiento en materia de igualdad.

Fort i Marrugat (2015) señala que la danza ha sido y sigue siendo en muchas ocasiones un instrumento que queda bajo el poder de la figura masculina, ya sea por la usurpación o concepción que se tiene acerca del cuerpo femenino o por otros motivos. De la misma forma, también existen danzas que son representaciones de las relaciones de poder que existen en la sociedad entre hombres y mujeres. En estos casos, es ineludible un enfoque didáctico crítico que analice los movimientos y roles de los bailarines para contribuir a la construcción de un nuevo escenario dancístico donde se puedan apreciar los significados que hay “detrás” de cada danza y cómo estos pueden ser modificados.

Díaz Mohedo (2005) destaca la importancia de las relaciones comunicativas que se establecen entre el profesorado y el alumnado, ya que a través de ellas y también por medio de la práctica docente, se transmite información cultural que condiciona o incluso llegar a ser determinante en la socialización de este último colectivo. Por este motivo y contextualizándolo con la didáctica de la danza a nivel escolar, resulta lógico

considerar que las danzas que se seleccionen, así como la manera en la que estas sean enseñadas, puede contribuir o no a la construcción de identidades femeninas y masculinas que refuercen los roles históricamente atribuidos a cada uno de los sexos. Así pues, el hecho de que no se fomente la participación de los niños en las actividades de danza, que siempre se les dé mayor protagonismo a las niñas, o que los roles en una danza nunca puedan ser intercambiables, hace que se establezca ya una distinción por parte del profesorado que, directa o indirectamente, influye en las concepciones que el alumnado va construyendo acerca de la feminidad y la masculinidad y también del género en la danza. De esta forma, y tal y como defiende dicha autora, la formación del profesorado es crucial para favorecer un cambio en las prácticas que consideran la diferencia de los sexos como algo equivalente a desigualdad. De este modo, a través de los valores que este transmita, las actitudes y comportamientos que tenga en el aula, la manera de enseñar, de comunicar y comunicarse con el alumnado, las actividades que plantee o los recursos que utilice, se pueden ver reforzadas o debilitadas esas desigualdades.

Para alcanzar este enfoque educativo, habría que preguntarse, entre otras cuestiones, qué se enseña y cómo se enseña, puesto que el aprendizaje en materia de igualdad se va forjando desde la socialización que tiene lugar en la niñez, de manera que el alumnado va aprendiendo durante estas edades a sentir, actuar o pensar de acuerdo a los parámetros que sus referentes le van enseñando de manera directa o indirecta. Así pues, con la finalidad de transformar las desigualdades de género, se pretende desarrollar un modelo coeducativo donde se forme a las personas en igualdad de condiciones y se promueva un sistema de normas, valores, expectativas o comportamientos alejado de la jerarquización de sexos. Igualmente, cabe destacar que no por ello se pretende eliminar o invisibilizar las diferencias que existen entre mujeres y hombres, sino que se plantea que las personas puedan elegir libremente cómo actuar, independientemente de lo que la sociedad haya establecido que debe hacer en función de su sexo/género. Así, estas diferencias deberían ser concebidas como expresiones del ser humano en general y no exclusivas de un sexo u otro (Vélez, 2009).

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, cabe destacar que trabajar la danza en el ámbito educativo, implica entre otros aspectos que el alumnado desarrolle el sentido de autoresponsabilidad y responsabilidad de grupo, que aumente su conciencia y respeto hacia las demás personas, que participe en procesos democráticos o que entienda cómo se reflejan en la danza las normas o valores presentes en una sociedad o cultura. De esta forma, cuando estas capacidades se prioricen y se consideren relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la danza, esta se convertirá en una disciplina artística fundamental para fortalecer las aptitudes de una ciudadanía responsable (Schupp, 2018). Por esta razón y como se ha comentado a lo largo de este apartado, la danza puede ser una herramienta de gran valor para trabajar los temas relativos al género en la etapa de Educación Primaria. No obstante, para ello el profesorado (en este caso de Educación Musical) debe ser consciente de la trascendencia de dicho concepto y de la repercusión que puede tener la concepción que se tenga acerca de él en su manera de enseñar y promover la práctica de la danza en el alumnado.

Por último, debe recordarse, que en el contexto Educación Primaria en España en el que se desarrolla este trabajo, la danza no ha adquirido la categoría de área o materia. Los contenidos relacionados con dicho arte han sido incluidos en las áreas de Música (Educación artística) y Educación Física en todos los currículos, en ocasiones conformando un bloque independiente y, en la mayoría, incardinados con otros contenidos propios de las otras áreas. Esta situación exige del profesorado especialista de Música las competencias necesarias para la implementación de las actividades de danza en el aula (planificación de actividades, selección de recursos, repertorio, metodología, evaluación), de manera que se puedan abordar en las sesiones todas aquellas funciones que la danza contempla. Es importante recordar que la manera en la que se enseña la danza queda determinada por las concepciones que se tienen acerca de ella (Vicente Nicolás et al., 2010).

Método

Objetivo y diseño de la investigación

A tenor de las ideas expuestas en el corpus teórico de este trabajo, se ha planteado como objetivo de investigación conocer y analizar cuáles son los planteamientos metodológicos del profesorado de Música de Educación Primaria durante la práctica de actividades de danza desde una perspectiva de género.

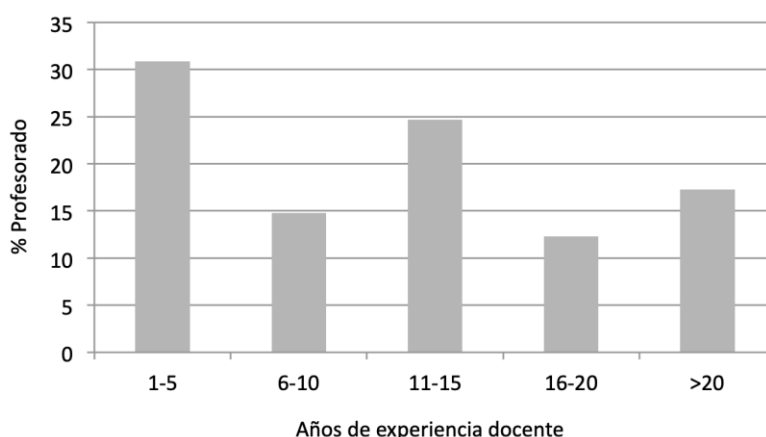
Para dar respuesta al objetivo establecido se ha diseñado una investigación explicativa de corte cuantitativo a partir de las respuestas obtenidas por las personas que participaron en el estudio. En lo que respecta al momento de recogida de la información, se trata de un estudio de carácter transversal (Echevarría, 2016), debido a que los datos han sido recogidos en un momento determinado y a la descripción de las variables y la correlación existente entre las mismas.

Participantes

La muestra de este estudio está conformada por 81 docentes de música de Educación Primaria en ejercicio. Las personas encuestadas fueron seleccionadas a través de un muestreo por conveniencia, de las cuales el 40% se identificaron con el género masculino y el 60% restante con el femenino. En relación con los años de experiencia como docentes de música en Educación Primaria, un tercio de la muestra tenía entre 1-5 años de experiencia, si bien más del 50% contaba con más de 10 años en el ejercicio de la profesión (Figura 1).

Figura 1

Años de experiencia docente en Educación Musical del profesorado encuestado

**Instrumento**

Para la recogida de la información se ha elaborado un cuestionario *ad hoc* con preguntas cerradas de carácter politómico estructurado en las siguientes secciones: *Datos personales*: género; años de experiencia como docente de música en Educación Primaria.

- *II. Planteamientos metodológicos que emplea el profesorado de música durante la práctica de actividades de danza*. Para la valoración de las respuestas de esta sección se ha utilizado una escala *Likert* de 4 puntos (1: *totalmente en desacuerdo*; 2: *en desacuerdo*; 3: *de acuerdo*; 4 *totalmente de acuerdo*). El enunciado de las preguntas formuladas en esta sección se encuentra incluido en la Tabla 1 del apartado de resultados.

Una vez realizado el primer borrador del cuestionario, se sometió a un doble proceso de validación a través de un cuestionario que incluyó escalas ordinales. Esta valoración fue llevada a cabo por un comité experto que evaluó la estructura del cuestionario de acuerdo a su grado de pertinencia, coherencia y suficiencia y de cada uno de los ítems formulados, considerando su grado de adecuación, relevancia y claridad. Tras el análisis de los resultados obtenidos, se comprobó que la validez de las dimensiones y de los ítems era muy alta adquiriendo *M* un valor de 3.7, sobre 4. Asimismo, la prueba *W* de Kendall reveló concordancia estadísticamente significativa entre las personas que conformaban el comité ($p < .05$), pese a que el valor de la *W* fuera bajo. Finalmente, cabe destacar que se utilizó el método de covariación de los ítems con el estadístico Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del instrumento. El resultado confirmó su fiabilidad, siendo $\alpha = .64$. Tras ello, tuvo lugar la reelaboración del cuestionario.

Procedimiento

Para el diseño del instrumento se ha utilizado la herramienta *Formularios de Google*, que ha permitido generar un enlace de manera automática y difundirlo a través de distintas redes sociales. Se incluyó una carta de presentación al inicio del cuestionario donde se explicaba la finalidad del estudio y se informaba sobre el tratamiento y confidencialidad de los datos. Igualmente, se indicaba el requisito de poseer como mínimo un año de experiencia en la docencia de la música en Educación Primaria.

Análisis de datos

Se ha utilizado la estadística exploratoria para un análisis descriptivo de las variables, pruebas de normalidad y homocedasticidad. Además, la estadística confirmatoria se ha utilizado para realizar un análisis univariado (frecuencias y porcentajes), bivariado (tablas de contingencia con prueba Chi – cuadrado y correlaciones con Spearman con valores $r_s > .5$) y multivariado (W de Kendall). Para la comparación entre la variable género y experiencia docente, se han aplicado pruebas no paramétricas para dos grupos independientes (U de Mann – Whitney) y para más de dos grupos (H de Kruskal – Wallis), asumiendo $\alpha = .05$ como valor crítico para la interpretación de resultados. La información recogida ha sido analizada con el paquete estadístico SPSS versión 24.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos siguiendo la estructura del cuestionario.

En relación con la primera cuestión del bloque que alude a la formación docente en danza, más de la mitad de participantes consideraron estar *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* en que su formación era amplia y variada y solo una persona de cada 20 estuvo *totalmente en desacuerdo* (Tabla 1). La prueba de Kruskal-Wallis mostró una relación significativa entre la experiencia docente y la consideración de tener una formación amplia y variada ($X^2 = 19.318$, $p = 0.001$), de tal forma que el profesorado que menos años de experiencia tenía era el que se consideraba menos preparado y, por el contrario, las personas encuestadas con más de 20 años de experiencia conformaron el grupo autopercebido como más formado.

Tabla 1

Planteamientos metodológicos durante la práctica de actividades de danza

Ítems	% (N = 81)				<i>M</i>	<i>DT</i>
	1	2	3	4		
1. Considero que tengo una formación amplia y variada sobre danza.	4.9	38.3	49.4	7.4	2.59	.703
2. La danza es una actividad femenina.	79.1	18.5	1.2	1.2	1.25	.537

3. En las danzas que planteo en clase, las niñas suelen tener más protagonismo que los niños.	44.4	38.3	12.3	4.9	1.78	.851
4. En las danzas que planteo en clase, los niños y las niñas, por lo general, adquieren el rol de la figura masculina y femenina, respectivamente.	13.6	39.5	30.9	16.0	2.49	.924
5. En las actividades de danza que planteo, si puedo evitarlo, no hablo de roles (hombre/mujer; niño/niña), sino que empleo otros términos (Ej. Grupo "A" y grupo "B").	4.9	6.2	43.2	45.7	3.30	.798
6. En las danzas tradicionales que tienen un rol muy establecido para la mujer y el hombre, permito el intercambio de roles.	.0	2.5	42.0	55.5	3.53	.550
7. Cuando trabajo alguna danza transmisora de estereotipos hablo con el alumnado acerca de ello.	.0	8.6	61.8	29.6	3.21	.586
8. Las danzas que planteo en clase pertenecen a diversas culturas.	.0	.0	25.9	74.1	3.74	.441
9. Las danzas que realizo en clase principalmente son en parejas o en gran grupo.	2.5	11.1	49.4	37.0	3.21	.737
10. En clase realizo danzas en tríos, cuartetos u otros agrupamientos diferentes a la pareja o el gran grupo.	2.5	22.2	52.8	23.5	2.96	.749
11. En las danzas en parejas o en pequeño agrupamiento, fomento que el alumnado dance entre sí, con independencia de su género.	.0	2.5	48.1	49.4	3.47	.550
12. Planteo actividades de danza donde el alumnado se expresa libremente y de manera creativa.	.0	13.6	45.7	40.7	3.27	.689

Nota: 1= Muy en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= De acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo.

Si se hace referencia a la consideración de la danza como actividad femenina, apenas un 2,4% de docentes estuvo *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con ese pensamiento. La prueba de U de Mann-Whitney constató que el género del profesorado que participó en el estudio influía en la concepción de la danza como una actividad femenina ($U = 621.500$, $p = 0.026$), todos los maestros no la consideraban así, mientras que un 4% de las maestras sí.

En lo concerniente al protagonismo que el profesorado otorga a las niñas en las danzas que plantea en clase, un 17,2% de docentes reconoció que sus alumnas recibían mayor protagonismo durante el desarrollo de estas actividades. Con respecto al rol de la figura masculina y femenina que, respectivamente, adquieren los niños y las niñas en las danzas, se observó mayor disimilitud en las respuestas obtenidas, pues prácticamente la mitad del personal encuestado estuvo *de acuerdo* o *totalmente de acuerdo*. Por otro lado, atendiendo a si el profesorado emplea una terminología distinta para referirse a los roles presentes en las danzas (hombre/mujer; niño/niña), nueve de cada diez docentes señalaron que utilizaban una terminología alternativa. En esta línea, la práctica totalidad de participantes posibilitaba el intercambio de

roles establecidos para el hombre y la mujer en las danzas tradicionales. Además, se observó una relación significativa entre esta variable y la experiencia docente ($X^2 = 11.815$, $p = 0.019$), de modo que aquellas personas con más años en ejercicio permitían más el intercambio de roles en este tipo de danzas.

En cuanto a la cuestión de si el profesorado habla con el alumnado acerca de las danzas que trabaja en clase y los posibles estereotipos que transmiten, cabe destacar que nueve de cada diez participantes confirmaron que comentaban dichos estereotipos. Igualmente, se constató una relación significativa entre esta variable y la experiencia docente ($X^2 = 15.435$, $p = 0.004$), que indicaba que el profesorado con más experiencia debatía más sobre los estereotipos que sus danzas podían transmitir.

En relación con las danzas que se plantean en aula, la totalidad del profesorado indicó que su repertorio incluía danzas pertenecientes a diversas culturas. Con respecto al agrupamiento de estas, el 86,4% de docentes señaló que son principalmente en parejas o en gran grupo, aunque una proporción similar (75,4%) indicó que también realizaba ejercicios con otros tipos de agrupamiento (tríos, cuartetos...). Por otro lado, la práctica totalidad del grupo encuestado indicó que en las danzas de pareja y de grupos reducidos fomentaban que el alumnado danzara entre sí con independencia de su género.

En referencia a la última pregunta, un 86,4% dijo estar *de acuerdo o totalmente de acuerdo* en que deja que el alumnado se exprese libremente y de manera creativa, aunque uno de cada siete profesionales no planteaba este tipo de actividades. Asimismo, se observó una relación significativa entre esta variable y el género de las personas que participaron en el estudio ($U = 544$, $p = 0.011$). Concretamente, el 90% de las maestras planteaban estas actividades, frente al 78% de los maestros.

A continuación, se destacan determinadas correlaciones que se han establecido entre ciertas variables. Si bien es a partir del valor de 0.5 cuando dichas correlaciones pueden considerarse significativas, también se mencionarán aquellas superiores a 0.4 por considerar que muestran una relación con una intensidad importante. De esta forma, se observó una correlación negativa entre la consideración de la danza como actividad femenina y el planteamiento de danzas pertenecientes a diversas culturas ($r_s(8) = -.436$, $p = .000$) y también en las danzas donde el alumnado se expresa libremente y de manera creativa ($r_s(8) = -.422$, $p = .000$), de modo que el profesorado que más entendía la danza como una actividad femenina, planteaba menos danzas de otras culturas o que implicaban la expresión libre y creativa del alumnado.

Por el contrario, con respecto a las correlaciones positivas, se constató que el profesorado que permitía más el intercambio de roles en las danzas tradicionales con un rol muy establecido, evitaba en mayor medida referirse a los roles de hombre/mujer; niño/niña ($r_s(8) = .535$, $p = .000$). De la misma manera, aquellas personas que permitían dicho intercambio, también planteaban más danzas pertenecientes a diversas culturas ($r_s(8) = .407$, $p = .000$).

Por último, se debe señalar que cuanto más fomentaba el profesorado que el alumnado danzara entre sí con independencia de su género, hablaba más con este acerca de la presencia de los estereotipos en las danzas ($r_s(8) = .404$, $p = .000$), empleaba términos distintos para referirse a los roles de la mujer y del hombre ($r_s(8) = .425$, $p = .000$), permitía más el intercambio de roles en las danzas tradicionales

cuando estos vienen muy establecidos ($r_s(8) = .579, p = .000$) y planteaba más danzas donde el alumnado se expresa de manera libre y creativa ($r_s(8) = .425, p = .000$).

Discusión y conclusiones

En primer lugar, debe destacarse que, excepto en cuatro variables, no se ha constatado una relación entre los planteamientos metodológicos que sobre género y danza tiene el profesorado y sus años de experiencia como docente de Educación Musical o su género. Al respecto y siguiendo a Mesas Escobar (2018), se podría afirmar que la concepción que las personas presentan acerca del género es algo subjetivo que se construye a partir de un proceso psíquico, dinámico y más allá de la experiencia o identidad del sujeto en cuestión.

En relación con el conjunto de variables estudiadas, deberían destacarse las siguientes consideraciones finales:

- Las maestras promueven la danza libre y creativa a un nivel superior de lo que lo hacen los maestros.
- Cuanto menor es la experiencia docente, menos formado se siente el profesorado con respecto a los temas relativos a la danza.
- El profesorado con una trayectoria laboral más larga dentro del ámbito de la Educación Musical en Primaria, es el que más habla con el alumnado acerca de las danzas transmisoras de estereotipos.
- A mayor experiencia docente, mayor permisibilidad para intercambiar los roles en aquellas danzas tradicionales donde se encuentran muy definidos para el hombre y la mujer.

Si se hace referencia a los planteamientos metodológicos que utiliza el profesorado de Música de Educación Primaria durante la práctica de actividades de danza, se debe indicar que, a pesar de que la mayor parte del profesorado no utilice una terminología sexista para referirse a los roles, realice danzas con distintos tipos de agrupamiento o permita la danza entre el alumnado con independencia del género, existen otros planteamientos que se contraponen a esta manera de enseñar. Entre ellos, se puede destacar el protagonismo que se da a las niñas, debido a que un 17,2% de docentes otorga menos protagonismo a los niños durante esta actividad artística. De la misma manera, casi la mitad de personas encuestadas afirma que en la realización de danzas atribuye a los niños y a las niñas el rol de la figura masculina y femenina, respectivamente. Esto nos hace pensar en la importancia de que la praxis metodológica guarde cierta cohesión y sentido con las concepciones de género que tenemos o consideramos que tenemos. Con ello se quiere destacar que es realmente en la práctica educativa cuando se aprecia la verdadera visión que se tiene acerca de la danza y el género, pues es en ese momento cuando se materializan las concepciones que se tienen y donde se refleja si realmente presentan un enfoque estereotipado o no. Por ello, no resultará del todo eficiente que se fomente, por ejemplo, que el alumnado dance entre sí, con independencia de su género o que no se utilice una terminología sexista, si después se va a dar mayor protagonismo a las niñas y se van a atribuir directamente un rol a cada sexo. Esta discrepancia entre praxis y pensamiento en cuestiones de género también ha sido tratada por Rodríguez

Salamanca (2020), quien afirma que para poner en práctica la teoría de género y feminista es necesario la de-construcción del género en el propio sistema educativo. Posiblemente, si las instituciones educativas promoviesen más dicha de-construcción, quizá al profesorado le resultaría más sencillo poner en práctica su pensamiento o llevar a cabo en el aula metodologías que apoyasen la igualdad entre personas, independientemente de su sexo o género.

En lo que respecta a las correlaciones observadas entre variables se puede señalar que cuanto más evitan las personas encuestadas hablar de roles (hombre/mujer; niño/niña) en sus danzas, más permiten el intercambio de roles en las danzas tradicionales con un rol muy establecido para el hombre y la mujer. Consecuentemente, se puede indicar que el profesorado que observa que existen unos roles arraigados en las danzas para mujeres y hombres, tienden más a utilizar estrategias que traten de disociarlos. Igualmente, cabe resaltar que el profesorado que no habla de roles, presenta una visión más amplia de lo que es el género y la danza, pues así lo refleja en su práctica metodológica. Como bien queda reflejado en los trabajos de Rodríguez Hevia (2018) y Urtiaga de Vivar Gurumeta (2017), el cuerpo, el papel de hombres y mujeres y la forma de entender la danza, ha ido variando a lo largo de la historia. Esto ha supuesto cambios, no solo en las formas de bailar, en la estética o el vestuario, sino también en los roles atribuidos. En este sentido, se puede señalar que siempre ha habido roles en la danza que se han modificado según la época. Por ello, si la sociedad actual ha evolucionado y está considerando nuevas formas de entender el cuerpo o el género, la danza también se debería actualizar y reflejar en ella todos estos aspectos (ruptura de roles, igualdad o libertad de expresión y movimiento, entre otros).

De la misma forma que en las cuestiones anteriores, cuanto más evita el profesorado hablar de roles, más fomenta la danza entre el alumnado con independencia de su género. Como resultado de dicha correlación constatada por los resultados, se podría señalar que la consideración de la danza como actividad humana puede ir asociada a la comprensión y aceptación de la igualdad de los géneros en el ámbito dancístico.

En lo relativo a la posibilidad de intercambiar los roles en aquellas danzas tradicionales en las que se encuentran muy establecidos para la mujer y el hombre, se debe destacar que cuanto más se permite dicho intercambio, mayor es la tendencia a plantear danzas pertenecientes a diversas culturas y a fomentar que el alumnado dance entre sí, con independencia de su género. En este sentido, se puede apreciar cómo el profesorado que promueve la ruptura de estereotipos y fomenta la educación en igualdad de género, también promueve una enseñanza de la danza que no se limita a un único contexto cultural. Podría afirmarse que cuanto más diverso es el repertorio, más variados son los roles y las combinaciones posibles entre ambos sexos. No deben relegarse al olvido las ideas de Giráldez (1997) que enfatizaban la idoneidad de danzas de diferentes culturas para el desarrollo de una conciencia multicultural y la promoción del entendimiento y aceptación entre personas.

En referencia a la asociación constatada entre el fomento de la danza en el alumnado con independencia de su género y la promoción de la danza libre y creativa, cabe indicar que estos resultados coinciden con las aportaciones de Canales-

Lacruz y Rey-Caro (2014) que señalaban las limitaciones de los patrones hegemónicos de masculinidad en las actividades expresivas corporales y que cuanto mayor sea la ruptura con las atribuciones de género, menos se coartará su potencial expresivo.

Las argumentaciones a partir de los resultados obtenidos expuestas a lo largo de este apartado, así como las consideraciones finales, permiten afirmar que el objetivo principal del estudio se ha alcanzado satisfactoriamente, pues se aporta y se analiza información desde una perspectiva de género de los planteamientos metodológicos del profesorado de Música de Educación Primaria durante la práctica de actividades de danza.

Para concluir, resulta de interés destacar el papel del profesorado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues gracias a él y a su práctica metodológica, se pueden establecer nuevas formas de entender la sociedad que contribuyan tanto al desarrollo integral del individuo como al bien común de la ciudadanía. Si bien a nivel científico y académico los temas relativos a la danza y género han adquirido mayor importancia en los últimos años, en el marco educativo aún queda un largo camino por recorrer. Es necesario que el profesorado que protagoniza la implementación de la danza en las aulas adquiera las competencias básicas en cuestiones de género, para que su práctica educativa favorezca una enseñanza igualitaria y de calidad, pues una mala praxis puede conllevar que se sigan perpetuando diferencias y estereotipos no deseados. Como indica Bona (2016), si no se promueve una enseñanza de calidad, basada en el respeto y en la igualdad de género, se estará contribuyendo a la proliferación de las desigualdades, de las injusticias y de las discriminaciones sociales.

Referencias

- Ambrosy, I. (2012). Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos? *Estudios pedagógicos*, 38(2), 277-285. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200017>
- Baz, M. (2009). Cuerpo y otredad en la danza. *Tramas*, 32, 13-30. <https://tramasojs.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/download/542/539>
- Bogino Larrambeber, M., y Fernández-Rasines, P. (2017). Relecturas de género: concepto normativo y categoría crítica. *Revista de estudios de género, La Ventana*, 45(5), 158-185. <https://doi.org/10.32870/lv.v5i45.5375>
- Bona, C. (2016). *Las escuelas que cambian el mundo*. Plaza & Janés.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. (M. A. Muñoz, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1999).
- Canales-Lacruz, I., y Rey-Caro, A. (2014). Diferencias de género percibidas por el alumnado en la interacción visual y táctil de las tareas de expresión corporal. *Movimento*, 20(1), 169-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1153/115329361009>
- Chaves, A. R. (2012). Masculinidad y feminidad: ¿De qué estamos hablando? *Revista Electrónica Educare*, 16, 5-13. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.16-Esp.1>

- Couto Moreira Lara, T., y Gonzaga Jayme, J. (2018). Quando dançam os homens: a questão das masculinidades em estudos sobre dança, gênero e sexualidade [Cuando bailan los hombres: el tema de la masculinidad en estudios de danza, género y sexualidad]. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 28, 76-87. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/500/438>
- Díaz Mohedo, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 570-577. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660907/REICE_3_1_54.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echevarría, H. D. (2016). *Los diseños de investigación cuantitativa en psicología y educación*. UniRío editora.
- Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *Ausart*, 3(1), 54-65. doi: <http://doi.org/10.1387/ausart.14406>
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música*, 1, 1-13. <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/317/educacion-musical-desde-una-perspectiva-multicultural-diversas-aproximaciones>
- Guillén, N. (1997). Cuerpo femenino en movimiento: subjetividad que se pone en escena, texto sin palabras. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 1 (6), 226-236. doi: <https://doi.org/10.32870/lv.v1i6.315>
- Mesas Escobar, E. C. (2018). Cómo construirse un hombre. Un caso clínico de arteterapia con un joven con síndrome de Down y conflicto en la identidad de género. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 155-171. doi: <https://doi.org/10.5209/ARTE.59855>
- Monasterio Astobiza, A. (2017). Filosofía de la danza: Cuerpo y expresión simbólica. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía, suplemento 5*, 295-305. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/268861>
- Mora, A. S. (2008, diciembre 10-12). Cuerpo, género, agencia y subjetividad (Comunicación). *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev6266>
- Mora, A. S. (2010, diciembre 9-10). Movimiento, cuerpo y cultura: perspectivas socio-antropológicas sobre el cuerpo en la danza (Comunicación). *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata, Argentina. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev5678>
- Mejías Sánchez, C. L. (2018). Bioética Queer. *Dilemata, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, 26, 239-246. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000192/559>
- Pérez Soto, C. (2008). *Proposiciones en torno a la historia de la danza*. LOM Ediciones.
- Posada Kubissa, L. (2014). Teoría queer en el contexto español. Reflexiones desde el feminismo. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 63, 147-158. <https://doi.org/10.6018/daimon/190041>
- Rodríguez Hevia, G. M. (2018). *La representación del cuerpo femenino y la construcción*

- del género en la Danza del Vientre de Occidente* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. RUO, Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/49075/TD_Gloria_MariaRodriguezHevia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez Salamanca, V. A. (2020). Coeducación: aproximación a una epistemología feminista en el aula. *Revista de estudios de género, La Ventana*, 51, 32-52. <https://doi.org/10.32870/lv.v6i51.7073>
- Schupp, K. (2018). A call to action. *Dance Education and Responsible Citizenship. Journal of Dance Education*, 18(3), 93-94. doi: <https://doi.org/10.1080/15290824.2018.1486074>
- Urtiaga de Vivar Gurumeta, J. (2017). Evolución de la danza y su lugar de representación a lo largo de la historia. *AXA. Una revista de arte y arquitectura*, 22, 1-22.
- Vélez, C. M. (2009). La educación: una opción para erradicar la discriminación de género. *Trasatlántica de educación*, 6, 79-87. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=15118_19
- Vicente Nicolás, G. (2017). Danza en Educación Primaria ¿una cuestión de género? En B. Martínez del Fresno y A. M. Díaz Olaya (Coords.), *Danza, género y Sociedad* (pp. 295-318). UMA Editorial, Colecc. Atenea-Estudios de Género.
- Vicente Nicolás, G., Ureña Ortín, N., Gómez López, M., y Carrillo Vigueras, J. (2010). La danza en el ámbito educativo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 17, 42-45. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34667/18778>
- Yugueros García, A. J. (2016). La coeducación en la escuela como modelo de socialización. *EHQUIDA. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 4, 61-70. doi: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0009>

Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria

Laura LUCAS PALACIOS
Emilio José DELGADO-ALGARRA

Datos de contacto:

Laura Lucas-Palacios
Universidad Complutense de Madrid
Llucas03@ucm.es

Emilio José Delgado-Algarra
Centro de investigación
COIDESO, Universidad de Huelva
Emilio.delgado@ddcc.uhu.es

Recibido: 05/02/2021
Aceptado: 21/04/2021

RESUMEN

Los currículos educativos juegan un papel esencial en las mejoras y la innovación de la educación formal. Está en juego el acto esencial de elegir y articular lo que debe ser transmitido a cada nueva generación en nuestra relación con el pasado, pero también con el futuro que queremos construir como sociedad -democrática e igualitaria-. En esta relación el patrimonio tiene un papel significativo en la medida en que es vínculo entre pasado y futuro, así como generador de sentimiento de identidad personal y pertenencia social y cultural. Nuestra investigación tiene como objetivo analizar la forma en que se aborda el patrimonio y la coeducación en los 17 Decretos que regulan Educación Primaria en el territorio español. Los resultados muestran que, a pesar del avance que la educación patrimonial ha experimentado en esta última ley educativa como contenido en sí mismo, metodológicamente no se contempla el análisis crítico del pasado para comprender el complejo mundo en el que vivimos e incorporar la categoría de género como categoría educativa. Por otro lado, se concluye que existe regresión en materia de género en las leyes educativas derivadas de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE-: un tema a tener en cuenta en los procesos de revisión curricular y en el diseño de programas académicos dirigidos a futuros docentes con el fin de asegurar la enseñanza de una ciudadanía igualitaria a partir de la educación patrimonial.

PALABRAS CLAVE: coeducación; enseñanza primaria; investigación cualitativa; investigación sobre el currículum; legislación educativa; patrimonio cultural.

Heritage and coeducation in the curriculum framework of Primary Education

ABSTRACT

Educational curricula play an essential role in the improvement and innovation of formal education. The act of choosing and articulating what should be transmitted to each new generation in our relationship with the past is essential, but also the future with which we want to build our society - democratic and egalitarian-. In relation to this, heritage plays a significant role as a link between past and future, as well as a generator of feeling of personal identity and social and cultural belonging. The present research aims to analyze the way in which heritage and co-education are addressed in the 17 Decrees that regulate Primary Education in the Spanish territory. The results show that, despite the progress that heritage education has experienced in this latest educational law as a content; regarding methodology, the critical analysis of the past to understand the world and to incorporate the category of gender as an educational category is not considered. On the other hand, it is concluded that there is regression in terms of gender in the educational laws derived from the Organic Law for the Improvement of Educational Quality -LOMCE-; an issue to take into account in the curricular review processes and in the design of academic programs aimed at future teachers in order to ensure education for equal citizenship based on heritage education.

KEYWORDS: co-education; primary education; qualitative research; research on the curriculum; educational laws; cultural heritage.

Introducción

La coeducación y la educación patrimonial son contenidos didácticos que, por su carácter sociocultural, necesitan de una actualización permanente para poder adaptarse a la realidad educativa. Según García Luque y Peinado (2015), los decretos autonómicos vigentes derivados de ley educativa, *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), han mantenido y, en algunos casos, enriquecido aspectos de la ley orgánica anterior, *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), como los relativos a la formación del profesorado en materia de género o velar por el uso de materiales basados en los valores de igualdad. Sin embargo, estos decretos también han supuesto un retroceso en cuestiones de género “haciendo desaparecer de los contenidos sociales todos aquellos relacionados con el género (diversidad afectivo-sexual, sistema sexo-género, etc.)” (García Luque y Peinado, 2015, p. 66) y afectando, por tanto, a valores fundamentales en la formación de una ciudadanía crítica e igualitaria.

Pese a la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, conocida como LOMLOE, a día de hoy, la base legislativa de los decretos y órdenes de educación primaria que se encuentran vigentes en las autonomías derivan de la ley anterior la LOMCE. En base a esta ley general, cada comunidad autónoma, conforme sus particularidades culturales, territoriales e ideológicas, establecen sus respectivas concreciones. La presente investigación tiene por objetivo principal el conocer las posibilidades didácticas que otorga cada una de las autonomías al patrimonio como contenido coeducativo; por ello, basamos nuestro análisis en la LOMCE y los 17 decretos autonómicos derivados de esta ley estatal. En un primer momento, desde la óptica de una metodología mixta, la investigación parte de un el análisis exploratorio en relación con la presencia del patrimonio y coeducación en los textos legislativos. En la segunda parte del estudio, se lleva a cabo un análisis cualitativo sobre el uso que se hace de ambos conceptos y la posible relación que se establece entre ellos.

Hacia una coeducación patrimonial

La educación patrimonial nace como un área emergente de la educación cuya complejidad radica en el hecho de que no sólo se refiere al conocimiento de elementos patrimoniales y de hechos históricos, sino también al conocimiento y construcción de la identidad individual y colectiva de la ciudadanía, además de su desarrollo como sociedad. Por lo tanto, el diseño y planificación de acciones educativas en este campo debería de centrarse en las personas (Fontal, 2016). En este sentido, la educación patrimonial puede definirse como:

“...un proceso permanente y sistemático de trabajo educativo centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento individual y colectivo... La educación patrimonial es un instrumento de “alfabetización cultural” que posibilita al individuo hacer una lectura del mundo que le rodea, elevando la comprensión del universo sociocultural y la trayectoria histórico-temporal en la que está insertado. ... El conocimiento crítico y la apropiación consciente de las comunidades de su patrimonio son factores indispensables en el proceso de preservación sustentable de sus bienes,

así como el fortalecimiento de los sentimientos de identidad y ciudadanía” (Horta, Grunberg y Monteiro, 1999, p. 6)

Es por ello que, desde nuestra perspectiva, la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo sino que debe integrar en el proceso educativo por su relevancia en desarrollo integral de los individuos (Estepa, 2013; Lucas, 2019; Trabajo, 2017). Sin embargo, si planteamos esta visión contemporánea en los procesos educativos, debemos afrontar nuevos desafíos entre los que se encuentra la perspectiva de género.

La realidad es que el patrimonio conservado en museos y lugares histórico-artísticos y arqueológicos así como el transmitido en las instituciones educativas muestra un relato histórico en el que el género masculino es el principal protagonista (Fernández Valencia, 2010; Jiménez-Esquinas, 2016; Lucas y Delgado-Algarra, 2019). Por lo que los elementos que definen nuestra identidad cultural excluyen a la mitad de la ciudadanía o definen una ciudadanía de mujer de segunda fila, lo que Simone de Beauvoir (2005) definió como «segundo sexo». La consecuencia de esta mirada masculina es que ofrece una visión irreal y estereotipada de las mujeres aislándolas como sujetos productores de cultura y ubicándolas en espacios domésticos atemporales. Es por ello que, estamos de acuerdo con Smith en afirmar que “la herencia tiene un género” (2008, p.161); es decir, bajo una aparente neutralidad se ha naturalizado una única visión de la historia y de los artefactos vinculados a ella. La ausencia de mujeres o de lugares de importancia para la historia y las experiencias de las mujeres en el patrimonio cultural, junto al hecho de que las prácticas y valores masculinos siguen primando en nuestras sociedades patriarcales, contribuye a perpetuar las desigualdades de género en el imaginario colectivo. En este sentido, Moghadam y Bagheritari (2007) señalan que uno de los grandes obstáculos se encuentra en la búsqueda de la neutralidad cuando esta no es posible. Según estas autoras, la historia tradicionalmente conocida y los bienes patrimoniales parejos a ella otorgan más valor a las experiencias masculinas. Esto ha llevado a atribuir y difundir identidades femeninas parciales, falsas o desagradables para las mujeres. Una realidad no solo perjudicial para el género femenino, pues ellas cuentan con menos referentes con los que identificarse, experiencias de socialización distintas, discrepancias en cuanto a expectativas, diferentes valores y roles sociales, etc.; sino también para el género masculino quien construye su identidad bajo una visión limitada y estereotipada de la masculinidad, vinculada a las ideas de éxito y heroísmo (Harrison, 2012). Por su parte, Colella (2018) subraya que el criterio de la aparente objetividad científica a menudo lleva a la ceguera de género, siendo necesario diseñar un marco metodológico de género específico transversal a todas las disciplinas del currículo, que visibilice los mensajes ocultos del imaginario cultural que subyace en la sociedad española, reticente a los cambios y fruto de varios años de dictadura, represión y patriarcado. Por todo ello, a nuestro modo de ver, la educación puede y debe ser un correctivo de esta única visión de la historia y de nuestra memoria cultural. Son muchos los autores que defienden que el acto de educar significa cuestionar (Domínguez Almansa y López Facal, 2016; Kerr y Huddleston, 2016; Lucas y Delgado-Algarra, 2018), por lo que debemos apostar por una educación patrimonial que recupere al sujeto femenino como sujetos específicos de la historia y no sujetos *en* la historia.

En este sentido, la educación patrimonial sería clave, pues como afirma

Fernández Valencia (2010), si incluimos la perspectiva de género en la educación patrimonial, el alumnado podrá detectar la posición social de hombres y mujeres -jerarquizaciones y asimetrías- y pensar desde los de ayer para que los de hoy puedan cuestionar esas jerarquías y realizar los cambios necesarios para avanzar en igualdad. Consecuentemente, la educación patrimonial es una excelente herramienta educativa para que la ciudadanía del futuro pueda reclamar una reinención del museo y de los lugares patrimoniales, revisar el discurso expositivo, plantearse el porqué de las obras que están expuestas y de las que no, revisar las políticas de adquisición de nuevos fondos desde la óptica de género o releer la historia. Por todo ello, y dada la importancia que tienen los currículos educativos a la hora de poner en valor los contenidos necesarios que deben adquirir nuestros estudiantes, se plantean los siguientes objetivos:

- Conocer desde una perspectiva cuantitativa la presencia o no de aspectos metodológicos y conceptuales relacionados con la coeducación y el patrimonio.
- Determinar en los distintos currículos relaciones existentes entre la educación patrimonial y la coeducación.
- Definir variables que expliquen la presencia o ausencia de estas variables y la eficiencia o no de las mismas.

Método y muestra

En la presente investigación, se opta por un enfoque metodológico mixto, partiendo de una fase cuantitativa de análisis exploratorio, seguido de una fase cualitativa. Por otro lado, se establecen como finalidades fundamentales conocer el empleo explícito que los textos curriculares autonómicos hacen de los términos patrimonio y coeducación, así como de las palabras que están asociadas a su familia léxico-semántica como patrimonial, patrimoniable, patrimonialización, coeducar, identidad, género, etc. Posteriormente, se da paso a la interpretación de la información cualitativa a través del análisis de cada caso concreto. En líneas generales, se lleva a cabo una investigación fundamentada en la metodología de análisis y comparación de contenidos (Piñuel, 2002) que, en nuestro caso, son contenidos manifiestos. La muestra que conforma nuestra investigación está formada por los 17 decretos por los que se establece el currículo de la educación primaria las respectivas autonomías y el Real Decreto 126/2014 del que derivan. La elección de la etapa de primaria se debe a que aporta una mirada crítica al futuro profesorado de primaria de las facultades de educación, pues como afirma Maldonado (2004), son el primer escalón para formar una ciudadanía igualitaria.

Instrumentos de análisis y confiabilidad de los datos

Tras un análisis exploratorio basado en la búsqueda terminológica con apoyo del programa Atlas.ti y donde la raíz utilizada fue patrim*, coeduc*, identi*, género; se analizan cualitativamente los usos que se hacen del concepto patrimonio y coeducación. En líneas generales, en relación con la fase cuantitativa, se sigue el procedimiento de trabajos similares como los de González (2011), Ferreras, Estepa y Wamba (2010), Oriola (2017) y Pinto y Molina (2015); mientras en la fase cualitativa se toman como referentes trabajos como los de Arias (2017) o Lucas y

Delgado-Algarra (2018, 2019). Los documentos curriculares fueron analizados por dos expertos en estudios de género y educación patrimonial, integrantes del grupo de investigación DESYM de Huelva y agentes activos en el proyecto de investigación EPITEC -Educación Patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía- (MINECO/FEDER, con código de referencia EDU2015-67953-P). Por su parte, los datos se agruparon como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.

Variables cualitativas del análisis comparativo de los documentos legislativos

ANÁLISIS EXPLORATORIO: VARIABLES CUALITATIVAS	Relación entre patrimonio e identidad	Variable destinada a conocer qué relación establecen los currículos de forma explícita.
	Relación entre patrimonio y coeducación	Variable para detectar si existen referencias concretas en relación con la coeducación y si se relacionan de manera explícita o no con la educación patrimonial.

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Los resultados cuantitativos a partir de la búsqueda terminológica quedan recogidos en la Tabla 2. En la primera fila se muestra el Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la educación primaria, seguido de todos los decretos autonómicos. Y en las columnas se recoge el número de veces que se emplea el término patrimonio (y derivados), coeduca* (y derivados), identidad y género.

Tabla 2

Resultados de la búsqueda terminológica en los documentos legislativos

CURRÍCULUM OFICIAL [ÁMBITO NACIONAL]				
	Patrim*	Coeduca*	Identidad	Género
RD	16	0	6	14
CURRÍCULUM OFICIAL [ÁMBITO AUTONÓMICO]				
	Patrim*	Coeduca*	Identidad	Género
AND	206	5	163	125
ARG	58	0	4	41
AST	136	1	38	68
BAL	36	3	19	40
CAN	79	9	74	97
CANT	53	0	20	39
CLM	69	0	24	65

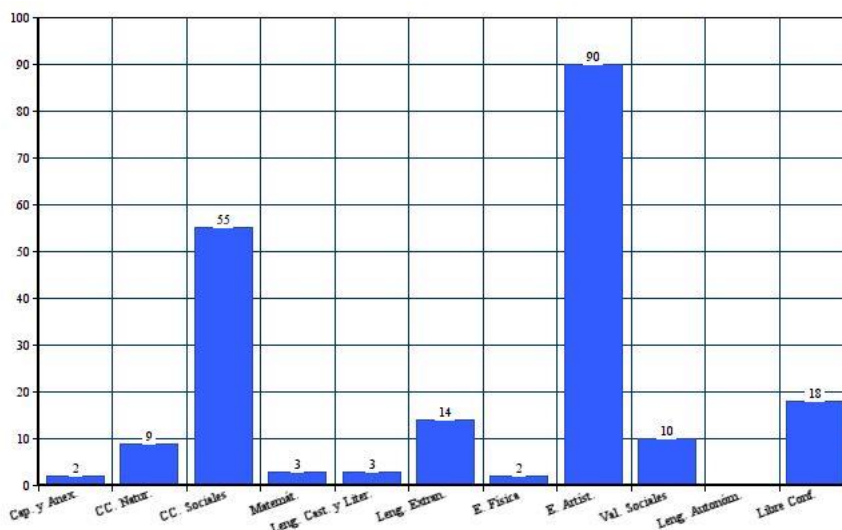
CYL	72	0	24	41
CAT	19	0	9	26
EXT	78	0	26	32
GAL	30	0	15	51
LRIO	13	0	14	65
MAD	11	0	11	24
MUR	35	0	15	41
NAV	16	0	14	93
PV	15	9	55	27
VAL	112	4	28	121
TOTAL	1054	31	559	1010

Note. RD = Real Decreto; ARG = Aragón; AST = Asturias; BAL = Baleares; CAN = Canarias; CANT = Cantabria, CLM = Catilla la Mancha; CYL = Castilla y León; Cataluña; Ext = Extremadura; GAL = Galicia; LRIO = La Rioja; MAD = Madrid; MUR = Murcia; NAV = Navarra; PV = País Vasco; VAL = Valencia. Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, el término que más se repite es patrimonio, siendo el currículo andaluz el que más veces itera este término. También es esta norma educativa la que menciona con más asiduidad la palabra identidad. Ahora bien, se hace necesario realizar una exploración por las diferentes áreas de currículo para que un análisis más riguroso (figura 1).

Figura 1

Uso del concepto patrimonio en el Decreto autonómico de Andalucía para educación primaria [Atlas.Ti]



Fuente: elaboración propia

Mientras que el área de Ciencias de la Naturaleza (donde la palabra patrimonio aparece 9 veces) hace referencia a desarrollar la capacidad de valorar, respetar y conservar el medio natural, lo más interesante de esta búsqueda es que, en el área Educación Artística (90 veces) y en el área de Ciencias Sociales (55 veces), patrimonio e identidad están íntimamente relacionados. Sin embargo, lejos de considerar el patrimonio de manera explícita como un elemento identitario para reconocer los estereotipos y rechazar las situaciones de injusticia y de discriminación por motivos de género, orientación afectivo-sexual o cualquier otro motivo que lleve a una sociedad no igualitaria, el concepto de identidad que define se basa en lo que Lucas (2018) ha llamado “ciudadano personalmente responsable” es decir, aquel que actúa de manera responsable en su comunidad, recogiendo basura, donando sangre, reciclando, ofreciéndose como voluntario y manteniéndose libre de deudas; pero que carece del pensamiento crítico de reconocer las desigualdades e injusticias estructurales de la comunidad a la que pertenece.

Por otro lado, el currículo andaluz también es la norma que más veces utiliza el término género; sin embargo, se refiere a una categoría de algún aspecto concreto como pueden ser los géneros literarios o musicales. Sólo alude explícitamente a la violencia de género en los objetivos del área de lengua y literatura, en relación con detectar este tipo de violencia en los anuncios publicitarios (Decreto 97/2015, 3 de marzo, p.133); y en el área de Educación Física en referencia al juego limpio, “evitando discriminaciones por razones de género” (Decreto 97/2015, 3 de marzo, p. 489).

Por lo que respecta al resto de comunidades, el término de patrimonio aparece mayormente en el área de Ciencias Sociales y de Educación Artística. También el de identidad, pero haciendo referencia al conocimiento y reconocimiento de los elementos patrimoniales como hechos diferenciadores de su comunidad autónoma para la construcción de una identidad social. En general, en todas las normas autonómicas, el patrimonio parece tener como principal finalidad educativa formar en valores pasivos (respetar, valorar, reconocer la importancia...), pero no se considera como una herramienta educativa de análisis histórico y social para comprender las desigualdades del presente y desarrollar actitudes que lleven a erradicar estas diferencias. Además, a pesar de que el concepto de patrimonio que proyectan la mayoría de los textos autonómicos es bastante amplio, incluyendo el patrimonio etnológico, natural, científico o tecnológico, histórico y artístico, no se explicita -ni siquiera en las orientaciones y ejemplificaciones de cada etapa- ninguna actividad que muestre la invisibilización de las actividades de las mujeres a lo largo de la historia. Una invisibilización que dejaría de serlo con una didáctica del patrimonio inmaterial en el que el alumnado pudiera analizar la importancia de los cuidados y de las actividades que históricamente han recaído en el género femenino para la evolución de la sociedad. Ocupaciones que, como afirman González Marcén y Picazo (2005), constituyen el tejido temporal y de relación del ciclo de las estructuras cotidianas que articulan y transforman las prácticas de convivencia y su devenir histórico. Un hecho este que, en el caso del currículo murciano, es más llamativo pues no aparece ni una sola mención al patrimonio inmaterial.

En el lado opuesto encontramos el decreto canario, siendo el único documento normativo que utiliza el concepto de educación patrimonial para referirse a su valor didáctico como fuente para el conocimiento del pasado y para desarrollar una visión crítica del mundo y de sus transformaciones en el tiempo y en el espacio. Así,

podemos deducir que la finalidad educativa que esta norma otorga al patrimonio es que el alumnado pueda experimentar nuevas formas de sentir, pensar y actuar en una sociedad global y contribuir al desarrollo de un mundo más justo, solidario y sostenible. Destaca la importancia que da al patrimonio como elemento de reflexión y, sobre todo, recoge de manera explícita la contribución de las mujeres al patrimonio canario. Concretamente, queda recogido en el bloque de aprendizaje IV: Las huellas del tiempo, en los criterios de evaluación:

“También será objeto de evaluación que el alumnado reconozca algunas obras de nuestro patrimonio artístico, cultural e histórico e identifique y valore la contribución social de los hombres y las mujeres que han realizado estas producciones (artísticas, culturales), redactando trabajos (pequeñas monografías, biografías, presentaciones...) a partir del tratamiento de distintas fuentes y formatos (orales, películas, imágenes, reportajes, entrevistas, internet...), exponiendo sus resultados y el proceso seguido” (D 89/2014, 1 de agosto, p. 22033)

La otra disciplina en la que encontramos la palabra patrimonio repetida más veces es, como hemos dicho anteriormente, la Educación Artística. Y dentro de esta materia, las distintas autonomías -en mayor o menor medida- incluye con más o menos relevancia el concepto de patrimonio en los bloques de contenidos: “Expresión Artística”, “Escucha” y “La Música, el Movimiento y la Danza”. En estos bloques se otorga un peso especial al conocimiento y el respeto del patrimonio cultural como nexo indiscutible entre las diferentes artes y culturas, la educación integral y la identidad personal y social. Además, se insiste en la idea de respetar y conservar. Algunos decretos como el catalán y de nuevo el canario, dan un paso más, poniendo el acento en fomentar la participación activa del alumnado mediante la experimentación auditiva y/vocal para que los/as estudiantes puedan desarrollar un pensamiento crítico para poder analizar el arte contemporáneo actual. Sin embargo, a pesar de esta buena declaración de intenciones reflejada en la introducción y anexos del área, no se plasman en acciones concretas en cuanto al uso del patrimonio como herramienta educativa para poner en evidencia la discriminación que las mujeres sufren actualmente en canciones, películas y todas las artes contemporáneas en general.

Si seguimos avanzando en nuestro análisis, cabe destacar que, a pesar de que la gran mayoría de las administraciones utilizan el patrimonio principalmente en estas dos asignaturas que acabamos de analizar, existen tres autonomías en las que el patrimonio ocupa un lugar relevante en otras materias: Asturias, Valencia y País Vasco. En el caso de Asturias, son las asignaturas de Lengua Asturiana y Literatura y la asignatura de libre configuración Cultura Asturiana. Tanto en una materia como en otra, el patrimonio es utilizado como una herramienta educativa para “asimilar”, “integrar”, “respetar” y “valorar” la cultura de la que forman parte. Y a pesar de que en el texto introductorio, sí que hace mención a la oportunidad de “reflexionar sobre los valores que ayudan a la formación de la personalidad y a la integración social, partiendo de la convicción de que la cultura humana siempre es una realidad activa en el proceso de socialización” (D 82/2014, 28 de agosto, p.387), nuevamente, esta interesante idea de entender el proceso socializador de manera dinámica y otorgando a las personas la capacidad de agencia para transformar y construir una sociedad más igualitaria y justa, se queda sin materializar a nivel práctico. De acuerdo con la teoría de la socialización diferencial de género (Ferrer et. alt. 2006;

Simon, 2010), niños y niñas en su proceso de iniciación a la vida social y cultural a partir de los agentes de socialización (familia, escuela, medios de comunicación, etc.), adquieren una identidad diferenciada que conlleva entre otros aspectos a asimilar normas, actitudes y códigos diferenciados según el sexo. Según Subirats (2014), los mensajes que transmiten los contenidos manifiestos del currículo, pero también los contenidos del currículo oculto, son interiorizados por los niños y las niñas, adquiriendo una identidad diferenciada que conlleva entre otros aspectos a asimilar normas, actitudes y códigos distintos según el sexo. La investigación de Ortega-Sánchez (2019) con profesorado de educación primaria destaca el potencial que la mejora de la visibilidad de las mujeres en el discurso histórico - social tiene en la educación para la ciudadanía democrática; destacando la importancia de que los planes de estudio incluyan la capacidad crítica frente a ideologías y discursos vinculados con concepciones androcéntricas de la realidad. En este sentido, a nuestro modo de ver, además de visibilizar y cuestionar estos condicionamientos es necesario que desde las escuelas se ofrezca la posibilidad de plantear nuevos modelos de feminidad y masculinidad que rompan las estructuras tradicionales de la cultura patriarcal de la que formamos parte; siendo la educación patrimonial un buen recurso para que el alumnado pueda investigar, analizar y cuestionar los mandatos hegemónicos.

Por su parte, el decreto valenciano también tiene una asignatura de libre configuración sobre la cultura autonómica. En este caso el patrimonio se relaciona con el concepto de identidad social, priorizando de nuevo la enseñanza de una cultura lineal y progresiva, caracterizada según Levy, “por el privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial” (2013, p.90). En cuanto a la normativa del País Vasco, llama la atención que el empleo de la palabra patrimonio se concentre en la parte de introducción y en los anexos y no se integre como contenido de las asignaturas, tal y como ocurre en el resto de autonomías. Esto es porque esta norma, estructura el aprendizaje en torno a las competencias clave y son las asignaturas las que se plantean de manera transversal. En consecuencia, nos encontramos ante una realidad contradictoria, ya que mientras la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, aboga por una educación para la igualdad de género, la materialización de acciones para su consecución sigue siendo escasa y con un limitado acierto en su gestión. En líneas generales, en convergencia con los resultados de investigación de Martínez Rodríguez y Fontal (2020) existen diferencias significativas en cuanto a la conciencia patrimonial y la cobertura curricular.

Respecto al término coeducación es llamativo que solo se repita 9 veces en las dos comunidades que más lo mencionan: Canarias y País Vasco. En el decreto canario, la utilización de este término se concentra en la materia de Lengua y Literatura. Concretamente, se hace referencia a él en 8 ocasiones dentro del bloque “El alumnado como agente social” y una única vez en los objetivos generales:

La eliminación de los prejuicios, estereotipos y roles en función del sexo o de la orientación sexual, la integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad, la prevención de la violencia de género y el fomento de la coeducación (D 89/2014, 1 de agosto, p.22062)

En cuanto a la legislación vasca, como ya hemos explicado en líneas anteriores, se organiza el aprendizaje en torno a las competencias clave. Así que de nuevo el concepto coeducación se centraliza en la primera parte del currículo, es decir en la

introducción; y sólo una vez se utiliza en la parte de las competencias, «competencia para vivir», y dentro de esta, en el ámbito de la Educación Física.

Solo comunidad de Andalucía relaciona coeducación y patrimonio, aunque sea de manera indirecta. Lo hace en la asignatura de Ciudadanía y Derechos Humanos. En uno de sus criterios de evaluación, promueve los debates acerca del papel del hombre y la mujer en la sociedad actual y la investigación sobre la evolución de dicho papel. Aunque no lo manifieste de manera explícita, investigaciones recientes (Lucas y Delgado-Algarra, 2018; Segura, 1997; Seva, Soriano y Vera, 2010; Tomé, 2017) demuestran que una de las maneras de investigar sobre los roles de género a lo largo de la historia es a través del patrimonio.

Por último, debemos de mencionar que la norma estatal de la que deriva todas las leyes educativas, la LOMCE, no menciona ni una sola vez el término coeducación (figura 2). Además, en la LOMCE no se hace ninguna mención a respetar y reconocer las diversidades de género y afectivo-sexuales existentes en nuestra sociedad, como sí lo hiciera la antigua LOE 2/2006. De este modo, contenidos que formaban parte del currículo manifiesto de la ley anterior pasan ahora, en el mejor de los casos, a ser parte del currículo oculto. Un hecho que reafirma la idea que enuncian Planella y Pié acerca de las técnicas de exclusión en pedagogía: “se excluyen individuos, identidades, prácticas, así como formas de construir el conocimiento” (2012, p.275).

Figura 2

Nube de palabras generada a partir del Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria, LOMCE, obtenida mediante el software Atlas.Ti.



Fuente: elaboración propia

A pesar de la amplia tipología de patrimonio que se incluye dentro de los currículos, incluyendo además del histórico-artístico, el patrimonio natural, lingüístico, arqueológico, científico, tecnológico, etc. la ausencia de las experiencias de las mujeres en el patrimonio es relevante. Son muchas las investigaciones (Adams, 2010; Arvin y Arvin, 2010; Chidgey, 2012; De la Peña, 2007) que han manifestado la necesidad de reflexionar desde un pensamiento crítico sobre la causalidad del colectivo femenino en el imaginario y en cómo se ha transmitido y sigue transmitiendo la ideología patriarcal a través del patrimonio. Este es un aspecto clave para asegurar un enfoque sistémico de la educación del patrimonio (Cuenca et al., 2017), donde los diferentes tipos de patrimonio deben entenderse como las diferentes partes de un mismo concepto. Por lo que consideramos necesario que los valores coeducativos que todas las autonomías manifiestan, en forma de buenos propósitos en sus introducciones, se materialicen de forma efectiva y explícita. En este sentido y de nuevo en sintonía con otras investigaciones publicadas (Fontal y Gómez-Redondo, 2016; Martínez y Fontal, 2020; Pinto y Molina, 2015) observamos que en la legislación educativa española hay un predominio de visiones estéticas y temporales que involucran metodologías tradicionales y académicas, así como con fines de conservación (Cuenca et al., 2017). Como indica Coperland (2006), al enfoque debe evolucionar hacia un enfoque globalizador y simbiótico que fomente procesos relacionales entre la propiedad cultural y el estudiante para construir significados propios. Por otro lado, en contraste algunos de los resultados alcanzados tras el análisis de la normativa estatal y de los currícula autonómicos, en el escenario internacional, la posición que las convenciones de la UNESCO (1972, 2003, 2014) y el Consejo de Europa que llevan varias décadas defendiendo incluye que

El patrimonio cultural en su conjunto constituye una fuente compartida de recuerdo, comprensión, identidad, cohesión y creatividad, y de ideales, principios y valores, derivados de la experiencia adquirida a través del progreso y los conflictos pasados, que favorecen el desarrollo de una situación pacífica y estable sociedad (Consejo de Europa, 2005, art. 3)

Además, sostiene que la educación patrimonial asegura procesos de empoderamiento social que nos permiten ser más competentes ante los retos de un futuro incierto. Por eso es fundamental emprender una revisión con el fin de mejorar los planes curriculares que conduzcan a la discusión sobre si el patrimonio cultural debe incluirse en el diseño educativo como un tema por derecho propio (Barghi et al., 2017; Hang et al., 2017; Hunter, 1988) o como fuente fértil para el estudio de otros sujetos (Fuhai, 2017). Si pretendemos educar para la igualdad de género, difícilmente podremos conseguirlo desde los discursos patriarcales, siendo la educación patrimonial una excelente herramienta didáctica para cuestionar estos discursos y garantizar la perspectiva y la equidad de género en las aulas de nuestro país.

Conclusiones

El primer objetivo del trabajo era indagar sobre los aspectos cuantitativos de los currículos de Primaria en relación con las palabras patrimonio, coeducación e identidad. Se pueden concluir dos grandes rasgos. En primer lugar, observamos que en la nueva legislación el patrimonio cultural pasa de ser un recurso a ser

considerado un contenido que las diferentes áreas incorporan de manera transversal, para conseguir desarrollar las competencias clave. Sin embargo, la mayoría de las autonomías, basándose en los criterios mínimos establecidos por el Real Decreto 126/2014, se limitan a incluirlo únicamente en las Ciencias Sociales y en la Educación Artística sin llegar a profundizar en el concepto ni establecer vínculos con su capacidad identitaria; perdiendo así, todo el potencial que la educación patrimonial tiene como contenido coeducativo. Solo Andalucía y Asturias lo integran en todas las asignaturas, superando los mínimos establecidos por el Real Decreto. Pero incluso, en el caso de Andalucía, en el que veíamos que patrimonio e identidad están íntimamente relacionados, el concepto de identidad que desarrolla el texto legislativo de esta comunidad está muy limitado, enfocándose únicamente a la adquisición de “conocer las manifestaciones más significativas que forman parte del patrimonio cultural que caracterizan España”. La pregunta que nos surge es ¿sólo con «conocer» los bienes culturales se adquieren las competencias necesarias para desarrollar una identidad de pertenencia a una comunidad? Y si es así, ¿qué tipo de identidad se asimila?

La función que recibe el patrimonio por parte de los decretos autonómicos está siendo desaprovechada. Como hemos visto, la gran mayoría lo consideraban como un importante recurso didáctico para el aprendizaje de múltiples conocimientos: conceptuales, procedimentales, actitudinales; incluyéndolo en mayor o menor grado en diferentes asignaturas, pero este uso educativo que se hace de él se limita a «conocer», «estudiar», «comprender», «respetar», «conservar», «legar», etc., es decir, se utiliza el patrimonio como un recurso para la asimilación de una identidad social homogénea y sin género. Pero, a nuestro modo de ver, esta propuesta es engañosa, cualquier grupo social está formado por personas con identidades diferentes que deben ser respetadas e integradas por igual. Reconocer que hombres y mujeres (y posiblemente personas de otros géneros) participaron en cada experiencia humana que da lugar a un bien patrimonial es la clave para garantizar la equidad de género en los discursos educativos. En definitiva, la legislación vigente camufla entre sus líneas de progreso educativo y declaración de buenas intenciones, una grave involución de los derechos de las mujeres. La coeducación es tratada como un contenido trasversal pero que no se concretiza en objetivos ni contenidos didácticos, perdiéndose como categoría de análisis y lo más importante como un contenido vivencial y educativo transformador de la sociedad. El currículo siempre ha estado expuesto a tensiones políticas en la medida en que articula el orden social presente y futuro, ya que los planes educativos determinan cómo, cuándo y lo que las personas deberían aprender y dar forma al futuro de la sociedad.

Referencias

- Adams, R. (2010). The New Girl in the Old Boy Network: Elizabeth Esteve-Coll at the Victoria and Albert Museum. En A. K. Levin (Ed.). *Gender, Sexuality and Museum*. London: Routledge, 28-42.
- Arias, N. (2017). Educando para una sociedad integradora. En R. De la Fuente y C. Munilla (Eds.). *Patrimonio y creatividad miradas educativas*. Valladolid: Verdelis, 309-319
- Arvin, H. L. y Arvin, A. H. (2010). *The linear Heritage of Women*. Bloomington:

- Universe.
- Barghi, R.; Zakaria, Z.; Hamzah, A. y Hashim, N. (2017) Heritage education in the Primary School Standard Curriculum of Malaysia, *Teacher and teaching education*, 61, 124-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.012>
- Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra, Universitat de València.
- Chidgey, R. (2012). *Feminist Memory* (Word Press). From a Research Project Looking at Feminist Memory, Media and Archives Retrieved from <http://feministmemory.wordpress.com/links/>
- Colella, S. (2018). Not a mere tangential outbreak: gender, feminism and cultural heritage. *Il Capitale culturale*, 18, 251-275. <https://doi.org/10.13138/2039-2362/1897>
- Coperland, T. (2006). *European democratic citizenship, heritage education and identity*. Strasbourg, France: Council of Europe.
- Council of Europe. (2005) Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society (Faro, 27.X.2005). *Council of Europe Treaty Series*, 199. Retrieved from <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/199.htm>
- Cuenca, J. M.; Estepa, J.; y Cáceres, M. (2017) Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and textbooks in compulsory education. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Decreto 89/2014, 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC num. 156, 13/08/2014).
- Decreto 89/2014, 28 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA num. 202, 30/08/2014).
- Decreto 97/2015, 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm. 50, 13/03/2015).
- De la Peña, E. M. (2007). Fórmulas para la igualdad n.º 5 [en línea]. Madrid. Fundación Mujeres. Recuperado de www.fundacionmujeres.es/maletincoeducacion/pdf/CUAD5vert.pdf
- Domínguez Almansa, A. y López Facal, R. (2016). Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. En: Sebastian Molina, Naira Llonch y Tania Martínez Gil (eds.). *Identidad, ciudadanía y patrimonio: educación histórica para el siglo XXI*. Gijón: Trea.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva.
- Fernández Valencia, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Clavo Sebastián, M. A. Goicoechea, A. Fernández Valencia, J. M. López y N. Martínez (Eds.). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 61-91.
- Ferrer, V.; Bosch, E.; Ramis, M^a C.; Torres, G. y Navarro, C. (2006). La violencia contra las mujeres en la pareja: creencias y actitudes en estudiantes universitarios/as. *Psicothema*, 18 (3), 359-366.

- Ferreras, M.; Estepa, J. y Wamba, A. M^a (2010). El patrimonio en el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria. Análisis curricular. En R.M. Ávila, M. P. Rivero y P. L. Domínguez (Eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 293- 301.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28 (1), 105-120. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O. y Gómez-Redondo, C. (2016) Heritage education and heritagization processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation, *Interchange*, 47(1), 65-90. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9269-z>
- Fuhai, A. (2017) The basis for integrating local knowledge into the school curriculum for Tibetans in Southern Gansu. *Chinese Education & Society*, 50(1), 12-17. <https://doi.org/10.1080/10611932.2016.1262182>
- García Luque, A. y Peinado, M. (2015). LOMCE: ¿es posible construir una ciudadanía sin la perspectiva de género?, *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 79, 65-72.
- González, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, 58-75.
- González Marcén, P. y Picazo Gurina, M. (2005). Arqueología de la vida cotidiana. En M. Sánchez Romero (Ed.). *Arqueología y género*, 141-159. Granada: Universidad de Granada.
- Hang, N. V. T.; Meijer, M. R.; Bulte, A. y Pilot, A. (2017). Designing a primary science curriculum in a globalizing world: How do social constructivism and Vietnamese culture meet? *Cultural Studies of Science Education*, 12(3), 739-760. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9696-2>
- Harrison, R. (2012). *Heritage: Critical Approaches*. London: Routledge.
- Horta, M. L.; Grunberg, E. y Monteiro, A. (1999). *Guía básica de educação patrimonial*. Brasilia: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
- Hunter, K. (1988). *Heritage education in the social studies*. Bloomington: IN, Information Analysis.
- Jiménez-Esquinas, G. (2016). De añadir mujeres y agitar a la despatriarcalización del patrimonio: la crítica patrimonial feminista, *Revista PH*, 89, 137-140.
- Kerr, D. y Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controvertidos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295.
- Levy, J. (2013). Gender, Feminism, and Heritage. En P. Bihel (Ed.). *Heritage in the Context of Globalization: Europe and the Americas*, 85-94. London: C. Prescott.
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de Ciencias Sociales. Un estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Lucas, L. (2019). *Otra educación es posible: cuando el patrimonio se convierte*

- en piedra filosofal de la educación*. Interamericana de España: McGrawHill.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 3-16.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15.
- Maldonado, L. (2004). El alumnado de Magisterio ante la Historia de las Mujeres: percepción y actitudes. En M. I. Vera y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8688>
- Martínez Rodríguez, M. y Fontal, O. (2020). Dealing with heritage as Curricular Content in Spain's Primary Education. *Curriculum Journal*, 31 (1), 77-96.
- Moghadam, V. y Bagheritari, M. (2007). Cultures, Conventions and the Humans Rights of Women: Examining the Convention for Safeguarding Intangible Cultural Heritage and the Declaration on Cultural Diversity. *Museum International*, 59, 9-18.
- Oriola, S. (2019). Patrimonio y educación patrimonial en el marco legislativo de la educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 535-553. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11242>
- Ortega-Sánchez, D. (2019). Teaching Gender in the History Classroom: An Investigation into Initial Training of Primary Education Teachers. *Education Sciences*, 9 (2). <https://doi.org/10.3390/educsci9020114>
- Pinto, H. y Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1), 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Piñuel, José Luis (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* (3), 1, 1-42. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Planella, J. y Pié, A. (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15 (1), 265-283.
- Segura Graino, C. (1997): *La Historia de las mujeres en el nuevo paradigma de la Historia*. Madrid: Al-Mudayna.
- Seva, F.; Soriano, M. C. y Vera, M. I. (2010). La práctica docente en Ciencias Sociales: un análisis cualitativo. En R. M. Ávila, María P. Rivero, y P. L. Domínguez (Eds.). *Metodología de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Institución "Fernando el Católico".
- Simón, M. E. (2010). La igualdad también se aprende. Cuestión de educación. En N. Solsona, A. Tomé, R. Subías, J. Pruna y X. De Miguel (2005). *Cuinar, planxar i tenir cura d'altri a l'escola*. Barcelona: Octaedro.
- Smith, L. (2008), Heritage, Gender and Identity. En B. Graham y P. Howard (Eds.). *The Ashgate Research Companion to Heritage and Identity*, 159-178. Aldershot: Ashgate.

- Subirats, M. (2014). La LOMCE: hacia una educación antidemocrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 45-57
- Tomé, A. (2017). Estrategias para elaborar proyectos coeducativos en las aulas. *ATLÁNTICAS – Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2 (1), 89-116. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1979>
- Trabajo, M. (2017). *Educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: un estudio de caso en ciencias sociales de ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- UNESCO. (1972) Convention for the protection of the world cultural and natural heritage (Paris, UNESCO). Retrieved from <https://whc.unesco.org/en/convention-text/>
- UNESCO. (2003) The convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage (Paris, UNESCO). Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132540>
- UNESCO. (2014) Managing cultural world heritage (Paris, UNESCO). Retrieved from <https://whc.unesco.org/en/managing-cultural-world-heritage/>

La Formación Permanente del Profesorado en un Centro Integrado de Formación Profesional (CIFP)

Eva Belén GONZÁLEZ
Bartolomé RUBIA-AVI

Datos de contacto:

Eva Belén González
Junta de Castilla y León
evab.gonizq@educa.jcyl.es

Bartolomé Rubia.Avi
Universidad de Valladolid
bartolome.rubia@uva.es

Recibido: 07/02/2021
Aceptado: 03/06/2021

RESUMEN

Dentro de los canales de formación permanente del profesorado, la formación en centro educativo es fundamental. En entornos rurales como los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) Agrarios, donde el profesorado tiene unas peculiaridades de diversidad y alejamiento de modelos actualizados de integración de recursos tecnológicos para su docencia, la incorporación de TIC es aún más compleja. Para responder al desarrollo de modelos formativos más actualizados, donde las tecnologías son una base fundamental de las nuevas formas de educación, hemos llevado a cabo un Proyecto de Innovación que se ha centrado, por una parte, en la integración de Tecnología Educativa a través del uso del "Aula Virtual", espacio ofertado por la Junta de Castilla y León a los centros educativos. Por otra, y en relación con el aprendizaje de esta tecnológica educativa, el desarrollo de un programa formativo en Centros, dentro de la variedad seminario enmarcado en los canales de formación permanente del profesorado (FPP) que ofertan los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIES). Y para ello hemos realizado una investigación basada en el Estudio de Casos con el uso de un enfoque mixto. Este artículo nos muestra los resultados de ese período apoyado en fuentes de datos mixtos, así como la estructura tecnológica que al final del proceso, esta experiencia y estudio nos han ido proporcionando. Cómo el profesorado valora la utilización de la tecnología educativa, así como su propia formación para su práctica docente y las necesidades que puedan encontrarse en este contexto de CIFP.

PALABRAS CLAVE: Formación Permanente del Profesorado (FPP); Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA); Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP); Análisis Mixto de Investigación (AMI); Formación Profesional (FP); Tecnología de la Información y Comunicación (TIC).

Cotinous Treaning Teachers in an Integrated School of Vocational Training (CIFP)

ABSTRACT

Within the channels of permanent teacher training in the educational college itself is indispensable. In rural environments such as the Integrated Vocational Training College (IVTC) Agrarian, where teachers have peculiarities of diversity and distance from updated models of integration of technological resources for their teaching, the incorporation of ICT is even more complex. To respond for at more up-to-date training models, where technologies are a fundamental and basis new way of education, we have carried out an Innovation Project that has focused, on the one hand, on the integration of Educational Technology through use of the "Virtual Classroom", space offered by the Junta de Castilla y León to educational schools. On the other hand, relation to the learning of this educational technology, the development of a training program in colleges, within the variety of seminars framed in permanent teacher training channels (PTT) offered by the Teacher Training and Innovation Colleges Educational of regional government. And in this case, we have carried out a research Case Study with a mixed approach. This paper shows us the results of that period supported by mixed data sources, as well as the technological structure that at the end of the process, this experience and study has been providing us. How teachers value the use of educational technology, as well as their own training for their teaching practice and the needs that may be found in this context of IVTC.

KEYWORDS: Permanent Teacher Training (PTT); Virtual Learning Environments (VLE); Integrated Vocational Training College (IVTC); Mixed Research Analysis (MRA); Vocational Training (VT); Information and Communication Technology (ICT).

Introducción

De todos los contextos de integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación, probablemente uno como los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) Agrarios es de los más complejos. Como señala Turzo (2014) “la Formación Profesional Agraria es la hermana pobre de la Formación Profesional” (párr. 1). El carácter rural está muy marcado en el ambiente, los avances en cuanto a metodologías educativas han variado relativamente poco.

Estas dificultades están evidenciadas por una serie de motivos que impiden la incorporación de nuevos modelos educativos. Como es la diversidad de procedencia de los diferentes ámbitos del profesorado, unido al tipo de formación que poseen, junto con los perfiles de alumnado y la inercia del sistema tradicional.

Según Miralles et al., (2012, p.20) “los cambios en educación resultan difíciles y requieren tiempo; las resistencias son múltiples y diversas, además, la existencia de currículos cerrados, enciclopédicos y sobrecargados en nada favorecen la innovación”.

Por tanto, una de las medidas propuestas para abordar este encuadre y poder ir generando procesos de cambio, aunque resulte complicado como señala Miralles (2012), es la innovación. Esta innovación es entendida por el profesorado como la incorporación de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumno que cursa Formación Profesional (FP) en el CIFP. Para llevar a cabo la introducción de tecnología educativa en el aula, proceso largo y complejo, se establece como necesario conocer y saber usar dicha tecnología. Una de las mejores actuaciones que consideramos para ir resolviendo las necesidades que se van planteando a lo largo de la experiencia, es la Formación Permanente del Profesorado (FPP) en el propio centro docente.

Este proceso forma parte de un Estudio de Caso (Stake, 1995, 2000, 2010) que ha sido analizado desde un enfoque basado en los principios de la investigación con métodos mixtos (Creswell, 2014, Greene, 2007, Tashakkori y Teddlie, 2003).

El objetivo de este artículo es señalar como la FPP puede ayudar al docente a dar respuesta a las necesidades detectadas en el ámbito educativo, mostrando las acciones llevadas a cabo, las dificultades encontradas, los beneficios obtenidos y las valoraciones aportadas. Es por ello, que primero contextualizaremos la investigación, contaremos en qué ha consistido la FPP, centrándonos en el diseño de investigación para analizar la experiencia y cómo esta nos ayuda a generar el cambio. Finalmente, mostrar ejemplos concretos como parte de nuestras conclusiones.

Contexto

Para conceptualizar este Caso debemos primero comprenderlo, como señala Stake (1995, 2000 y 2010). En primer lugar, explicaremos las características generales que definen el contexto tan complejo donde se desarrolla la experiencia. Para ello es necesario resaltar la importancia del CIFP “La Santa Espina” para el

mundo agrario y de la FP por tratarse de un centro de referencia de agricultura en España. Desde 1886 cuando el Ministro Montero Ríos estableció un decreto donde creó 7 escuelas con diferentes oficios y en diversos puntos de España dotando de subvención para impulsar la FP (Martínez y Merino, 2011). El Monasterio de la Santa Espina se constituye como la primera Escuela de Capacitación Agraria en España, a cargo del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esta institución ha venido ocupándose desde entonces de la escuela. Actualmente el CIFP “La Santa Espina” rige su gobierno y autonomía a través de un Patronato. Fundación tripartita constituida y promovida por el dueño del monasterio el Marqués de Valderas, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas y por la Junta de Castilla y León, quién mantiene la explotación agrícola-ganadera y gestiona los estudios y titulaciones de FP.

El profesorado del CIFP pertenece a la rama técnica, principalmente ingenierías agrarias, forestales y vinícolas. La formación pedagógica de base de estos profesionales, podemos considerarla mínima para la docencia, acreditada a través del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Remplazado por el Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas conforme a los requerimientos del Espacio Europeo de Educación Superior, la Ley Orgánica de Educación 2/2006, y la Orden ECI/3858/2007, que según Monroy (2014, p.92) “la formación pedagógica inicial del docente va influir en la forma de aprender de sus alumnos”.

Debemos hablar, también, de los ciclos formativos ofertados en el centro, así como de los perfiles de los alumnos que estudian en él, ya que se suman a la complejidad del contexto. Durante los últimos años el centro ha ido adaptando las titulaciones a la LOMCE (2013). De este modo, el CIFP, cuenta con dos ciclos de grado medio y dos ciclos de grado superior correspondientes con la familia profesional Industrias Alimentarias - ciclo de grado medio “Aceites y Vinos”, ciclo de grado superior “Vitivinicultura”- y a la familia profesional Agraria -ciclo de grado medio “Producción Agropecuaria” y ciclo de grado superior “Paisajismo y Medio Rural”-.

En relación con el alumnado que estudia en el centro, e independientemente de la formación cursada por el estudiante, en la mayoría de los casos, estos presentan un recorrido educativo de fracaso escolar, con una desmotivación hacia los estudios y con dificultades de aprendizaje. Este fracaso escolar viene marcado por la repetición que “suele ser la receta aplicada de forma universal en España para aquellos alumnos que no alcanzan un determinado nivel académico” (De Mendizábal, 2013, p.568). Estas características se ven compensadas con el interés que presentan hacia la rama educativa de la FP seleccionada, así como por la edad de estos, ya que se encuentran en un periodo de mayor madurez cognitiva. Aunque la elección voluntaria del perfil educativo pueda considerarse como un factor positivo de cara al aprendizaje por parte del alumnado, siguen necesitando nuevas formas de enseñanza que se adapten y den respuesta a su forma y estilo de

aprendizaje, aspecto que se favorece con el uso de TIC, que no solo tiene un gran componente motivacional, sino que facilita adaptarse a los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes del alumnado.

Es por ello, por lo que parte del profesorado del centro se ha interesado por los nuevos modelos de aprendizaje aplicando las TIC al proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A), a través de una metodología colaborativa y cooperativa, respondiendo a las necesidades educativas del alumnado del centro. De este modo incorporar tecnología educativa, como es el caso de entornos virtuales de aprendizaje (VLE) y el uso de esta tanto por el profesorado como el alumnado, es un proceso largo y conlleva una formación previa, como hemos señalado anteriormente.

Reconocemos la gran complejidad que lleva poner en marcha este tipo de prácticas a través de un proyecto de innovación y que ha sido descrito por muchos autores, donde hacen referencia las dificultades encontradas. Carbonell (2001) enuncia una serie de factores que obstaculizan la innovación educativa. Todos ellos están en consonancia con nuestra experiencia, señalando:

Las resistencias y rutinas del profesorado. Es difícil cambiar, y más de forma individual. El profesorado del CIFP está acomodado en sus módulos o materias, y una vez que la materia está preparada los cambios son mínimos. Pérez (2010) señala que “los escenarios educativos han cambiado durante las últimas décadas, pero los métodos siguen siendo los mismos” (párr. 1), por ello es importante preparar a los docentes para este cambio de escenario.

El individualismo y el corporativismo interno. La estructura organizativa del centro dificulta el trabajo en equipo, la división entre funcionarios y contratados, la existencia de dos instituciones al mando, sin una figura común que aglutina estos dos estamentos, complica la puesta en común entre el profesorado. Bolívar (2010) destaca la importancia de “cómo el liderazgo educativo es un factor de primer orden en la mejora de resultados” (párr. 2), es favorable para mejorar los resultados a nivel de aprendizaje.

El pesimismo y el malestar docente. En este sentido la escasa formación pedagógica del profesorado puede llegar a ser un impedimento para llevar su materia con éxito al alumnado, no entendiendo cómo aprenden los alumnos o cómo estructurar su materia de manera más atractiva para ellos. Lo que puede provocar en el docente, en ocasiones, malestar y desesperación, ya que como señala Lombillo (2018) “la formación pedagógica es muy relevante y debe ser perfeccionada para poder llevar a la práctica el modelo seleccionado” (sección de desarrollo párr. 2).

Los efectos perversos de las reformas institucionales. El CIFP ha asistido a varias reformas en cuanto a cambios en la titulación, lo que implica cambios en el currículo, dando lugar a nuevos módulos y titulaciones. Esto conlleva un reajuste del profesorado en la organización de módulos, y un sobre esfuerzo por parte de ellos, ya que en la FP no todos los módulos tienen libros de texto, como puede ser el caso de la Educación Secundaria o del Bachillerato. Cada docente prepara sus

apuntes. Verger (2015, p.599) habla de “la nueva gestión pública como un continuo en las políticas estatales para que a nivel educativo cada centro tenga autonomía para adaptarse a su contexto y de una respuesta real y ajustada a ese centro”.

Las paradojas del doble currículo. En relación con este factor en la FP lo que prima es poder transmitir al alumnado la importancia de la responsabilidad con sus funciones profesionales, necesario para la práctica laboral. Como destaca Merino (2013, p.8) en su revisión sobre la evolución de la FP, “ésta no se equiparada al resto de enseñanza, como la Educación Secundaria Obligatoria o el Bachillerato, pero sí destaca en las prácticas laborales”.

La saturación y fragmentación de la oferta pedagógica. Este factor lo relacionamos con el segundo ítem, ya que la organización de materias puede estar descompensada, cambiando cada año, provocando desigualdades entre el profesorado y malestar. Lo que implica una continua renovación y actualización de módulos, así como nuevas formas de evaluación que según Sánchez (2014, p.246) “es uno de los factores que aumenta el malestar docente”.

Divorcio entre investigación universitaria y la práctica escolar. Las investigaciones desde despachos pueden estar alejadas de las prácticas educativas. En este caso la investigación está en el mismo contexto siendo parte implicada la investigadora, lo que añade otro tipo de dificultad que puede influir, relacionándose con las ideas previas y preconcebidas.

Cualquier cambio en educación supone una gran reestructuración a todos los niveles, si añadimos todas las características y factores descritos hasta ahora, nos encontramos con un escenario aún más complejo que un centro de secundaria. Con este artículo queremos mostrar cómo se ha llevado a la práctica la FPP como parte de un proyecto de innovación y cómo hemos usado un diseño mixto de investigación, porque creemos mejora la perspectiva de análisis que hemos realizado. Ya que la información recogida y el diseño de investigación, que hace posible el análisis de los datos y la valoración de los mismo, cuentan con diferentes documentos tanto cualitativos como cuantitativos.

Método

Para explicar esta experiencia educativa, haremos referencia al tipo de metodología utilizada, el diseño planteado con los objetivos que se persiguen, las preguntas y declaraciones temáticas, las fases de investigación, instrumentos utilizados y finalmente el tipo de análisis realizado.

Metodología

La metodología que mejor se ajusta a esta experiencia es un Estudio de Casos con un enfoque mixto. La elección de esta metodología está fundamentada por el tipo de estudio etnográfico, se trata de un caso muy concreto, que según Stake

(1995) lo podemos clasificar en un caso intrínseco, porque nos interesa este caso en particular. “El interés se centra exclusivamente en el caso, en lo que podamos aprender de su análisis; sin relación con otros casos o con otros problemas generales” (Vázquez, 2003). Lo que nos interesa conocer es ¿cómo se ha formado al profesorado para introducir cambios metodológicos y TICs en el CIFP? Dando lugar a nuestra pregunta de investigación.

Los datos obtenidos son tanto cualitativos como cuantitativos - como podemos ver en la figura 1-, y son analizados desde un enfoque mixto, ya que consideramos que es la mejor elección porque “enriquece el conocimiento de la realidad analizada” (Greene, 2007).

Figura 1

Estructura del proceso de investigación



Una vez fundamentada nuestra metodología pasamos a explicar la experiencia a través del diseño de investigación.

Diseño de Investigación

De nuestra pregunta de investigación surgen los siguientes objetivos: establecer qué recursos TIC son los más apropiados para el CIFP, conocer cómo se lleva a cabo la FPP en el CIFP y valorar la perspectiva del profesorado ante este tipo de prácticas.

Para resolver estos objetivos, en primer lugar, se establecen los temas émicos que se desprenden de la cuestión de investigación, ¿Cómo se puede introducir cambios metodológicos a través de TICs en un contexto tan complejo como el descrito anteriormente? Según Stake (1995) los temas émicos, preguntas de

investigación o preguntas informativas generales, nos ayudan a comprender el caso, y centrarnos en lo referente a la FPP, intentando responder a las siguientes cuestiones planteadas:

¿Cómo valoran los profesores la FPP en formato seminario?

¿Cuál es la opinión de los profesores sobre el tipo de entorno web ofertado por la Junta de Castilla y León?

¿Cuál es la actitud del profesorado ante las prácticas educativas con TIC?

¿Cómo el uso de entornos virtuales de aprendizaje puede influir en la mejora del proceso de E/A?

Podemos agrupar en temas para entender este caso y tratar de comprender el contexto, como son: las características de los participantes, las características de la FP y de las experiencias con TIC llevadas a cabo.

Respondemos a estas cuestiones con instrumentos de recogida de información a la vez que se desarrolla la experiencia. Por ello pasamos a referirnos las técnicas utilizadas y las fases de la investigación.

En cuanto a las técnicas utilizadas como vemos en la figura 1, encontramos: grabaciones de audio de los grupos de discusión, las encuestas iniciales y finales, así como el diario del investigador. Estas técnicas nos aportan diferentes datos que hemos analizado a través de una estructura de categorías con el programa Atlas.ti.

Para la clasificación de los documentos creamos unas nomenclaturas que se inician con el año, el tipo de documento (diario del investigador DN, audios TA, encuestas CP) el número de registro y la categoría asignada (Proyecto de Innovación -A, TIC -B, Modelo Educativo -C y Trabajo Colaborativo -D). Esta clasificación nos permite ir al dato para saber qué tema se trató y quién lo dijo.

De los grupos de discusión entre profesores del centro (un total de 7 participantes), interesados por los nuevos modelos de aprendizaje aplicando las TIC al proceso E/A, a través de una metodología colaborativa y cooperativa para responder a las necesidades educativas del alumnado, son las características que definen al grupo de profesores que se ha sumado y ha participado en la FPP. De las reuniones e intercambios de opiniones con este profesorado surge el análisis previo – tabla 1. Para recoger la información de los grupos de discusión se grabaron las reuniones dando lugar a los primeros documentos de análisis, codificando los nombres del profesorado (mujer 1, 2, 3, hombre 1, 2, 3,).

Tabla 1

DAFO, análisis de la situación de partida”.

INTERNA	EXTERNA
DEBILIDAD <ul style="list-style-type: none"> Baja conectividad de la red a internet. 	AMENAZA <ul style="list-style-type: none"> Los avances en herramientas tecnológicas. El desgaste del profesorado.

<ul style="list-style-type: none"> • Recursos materiales del centro obsoletos. • Arraigo en metodologías tradicionales. • Zona rural. • Falta de formación pedagógica del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> • La convivencia de varias organizaciones institucionales.
<p>FORTALEZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabilidad del profesorado en el centro. • La buena predisposición. • Motivación e interés del profesorado. • El apoyo del Equipo Directivo en introducir cambios metodológicos. 	<p>OPORTUNIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos gratuitos como la plataforma educativa de la Junta de CyL. • Apoyo y asesoramiento del Departamento de Pedagogía de la UVA. • Apoyo del CFIE.

Tras las reflexiones del profesorado se llega a la conclusión: es necesario una formación previa sobre TIC aplicadas al aula. Con el análisis de la situación se establece que la mejor opción es la formación en el propio centro. Los profesores no tienen que desplazarse a otra localidad, ya que el CIFP se ubica en una zona rural alejada de la capital, donde se realiza este tipo de formación. La FPP en formato seminario se ajusta a las necesidades de los profesores. Esta estructura permite establecer una parte teórica y práctica, impartida por profesores del mismo centro. Aspecto que facilita la gestión y organización del seminario. No hay que contar con un formador externo, que supondría un esfuerzo mayor para adaptar horarios. Dicha formación se gestiona a través de los Centros de Formación e Innovación Educativa (CFIE).

Para explicar las fases de cómo se llevó a cabo la FPP podemos extraer las siguientes conclusiones del diario del investigador. Concretamente en el documento clasificado como DN en la referencia 2016DN100A:

- Primeramente, se solicita la aprobación y coordinación del CFIE.
- Se lanza la oferta a todo el claustro.
- Una vez que el profesorado está matriculado y antes de comenzar el seminario, se les pregunta por las expectativas de este.
- Se establecen las horas tanto para la parte presencial como la parte de trabajo individual, ajustando teoría y práctica.
- Se elabora el material a través de video tutoriales, presentaciones en PowerPoint y actividades prácticas.
- Se llevan a cabo las sesiones en el aula de informática condicionada para ello. Los lunes antes del inicio de las clases.
- Anteriormente al seminario el profesorado recibía los videos tutoriales.
- Durante el transcurso de la formación se añadió formación específica a petición del profesorado sobre:
 - Modelos y estilos de enseñanza/aprendizaje aplicados a los

VLE.

- El perfil del alumnado del centro (procesos cognitivos).
- Una vez finalizada la formación, cada profesor constituyó su aula virtual por módulo o materia, estructurada por unidades o temas, con un banco de recursos y enlaces web de interés, con actividades secuenciadas y estableciendo los porcentajes y criterios de evaluación.

La FPP se desarrolló durante tres trimestres. El primero se destinó a la formación teórica-presencial, el segundo a la parte del trabajo individual, y el tercero a la aplicación práctica del VLE en el grupo-aula.

A continuación, mostramos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que establecen en la FPP en la tabla 2.

Tabla 2

Objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la FPP

OBJETIVOS	CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Conocer la plataforma educativa de la JCYL; web, bitácora, aula virtual. 2. Conocer y familiarizarse con el vocabulario básico que se usa en el aula virtual 3. Diferenciar la parte administrativa del aula virtual y la parte visible del alumno 4. Crear un aula virtual vinculada a un módulo o materia 5. Usar el aula virtual como profesores, como administradores y como usuarios 6. Generar contenido para los alumnos en el aula virtual creada 7. Usar el aula virtual en las clases presenciales con los alumnos 8. Conocer los diferentes recursos y posibilidades del aula virtual 9. Aprender a cambiar y dar forma al aula virtual creada. 10. Usar todas las aplicaciones que nos ofrece el apartado contenidos del aula virtual.	1. Conceptos básicos del aula virtual estructura, finalidad...(Tarea borrador de organización del aula respondiendo a unas preguntas) 2. Administración del aula virtual (Tarea crear -diseñar el espacio; secciones; tópicos; bloques,...) 3. Estructura de contenidos del aula virtual parte I (Tarea crear actividades; subir documentos,) 4. Estructura de contenidos del aula virtual parte II (Tarea crear notas, incorporar videos,) 5. Metodología y puesta en común	PRESENCIAL 1. Firma de asistencia a la sesión. 2. Comprobación de la tarea/práctica con hoja de registro (4 tareas en las sesiones; 1 tarea en un folio escribir cómo se quiere organizar el aula- será el borrador guión. 2 tarea diseñar el espacio, cambiar el aula. 3 tarea crear actividades. 4 tarea crear notas). MODULO ON-LINE 1. Mandar al menos tres tareas a sus alumnos, pudiendo elegir (incluso repetir por ejemplo tres actividades diferentes): que el alumno participe en un foro propuesto por el profesor, que el alumno realice una actividad propuesta por el profesor, que el alumno trabaje en la wiki propuesta por el profesor, que el alumno use el correo electrónico para uso de dudas, que el alumno pueda tener acceso a materiales, otra a recursos web, que el alumno pueda ver un video y comentarlo, u otras. 2. Que los clic del grupo de alumnos sea de una media de 20-30 clic y que los clic del profesor sean superior 20. Cuestionario final sobre los contenidos tratados. Se usará un cuestionario de satisfacción- evaluación on-line

Con este recurso el profesorado facilita el acceso al módulo permanentemente en el VLE, una vez finalizadas las clases presenciales. El alumno puede ir ajustando su ritmo de aprendizaje, a lo largo del día.

En relación a la pregunta ¿cómo se ha formado al profesorado para introducir cambios metodológicos con las TICs en el CIFP? Se ve respondida por la participación y ayuda externa de instituciones como los CFIES y la Universidad (UVA), así como la estructura del propio seminario que hemos explicado anteriormente.

La FPP participaron 7 profesores del CIFP y durante su desarrollo se llevaron a cabo notas en el diario del investigador. Para la valoración final del seminario se

elaboró una encuesta, con el asesoramiento del Departamento de Pedagogía de la UVA. De ella se aportan datos cualitativos y cuantitativos, que son analizados junto con la revisión del diario y los audios grabados.

Con estas técnicas de recogida de información utilizadas se han elaborado documentos que han sido clasificados y analizados a través del programa Atlas.ti, como hemos señalado anteriormente, para poder así triangular los datos con el método mixto. Para ello nos hemos apoyado en una estructura de categorías, que pasamos a explicar en el siguiente apartado.

Tipo de análisis realizado

“Todo lo que registramos debe recordarnos continuamente la necesidad de la triangulación” (Stake, 1995, p.94). El objetivo de la triangulación trata de ofrecer una comprensión del caso. De este modo la respuesta a la pregunta de investigación, *¿es posible introducir cambios metodológicos a través de TICs en un contexto con gran arraigo histórico?* hemos podido comprobar que este proceso utiliza varias estrategias, siendo la reflexión compartida en los grupos de trabajo del profesorado la que genera el resto de estrategias, como son: el planteamiento de la formación permanente en el centro docente, la puesta en marcha del aula virtual con propuestas de actividades variadas, de las que se requiere una reflexión y preparación previa por parte del profesorado.

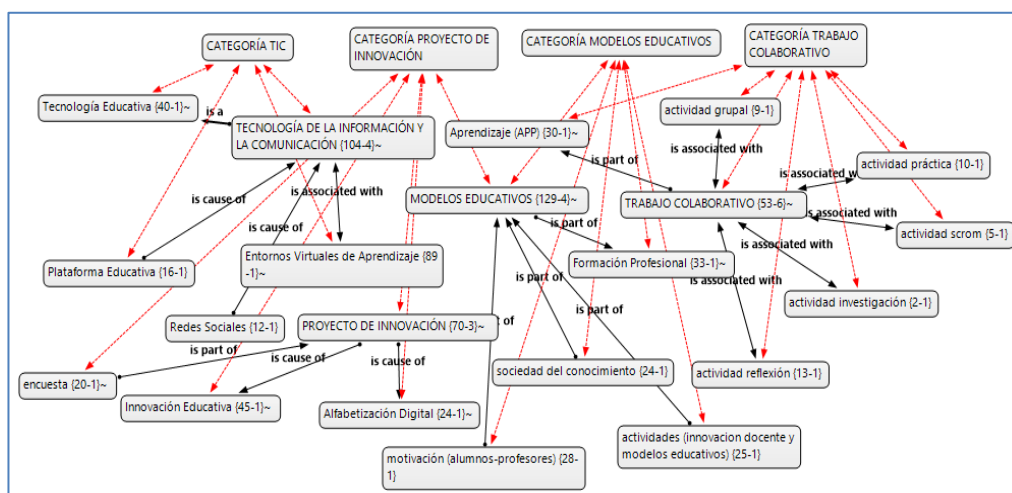
Para el análisis de datos generados se han establecido las siguientes categorías generales y subcategorías:

- Proyecto de Innovación, asociadas a 70 citas donde hace referencia a la innovación educativa, la planificación educativa y el diseño del proyecto. Esta categoría se relaciona con todo el proyecto llevado a cabo en el CIFP, y en relación a la FPP, ésta queda integrada como una parte del proyecto.
- TIC, asociada a 108 citas. Hace referencia a la tecnología educativa y a los entornos virtuales de aprendizajes. La FPP está muy relacionada con la tecnología educativa y los entornos virtuales de aprendizaje, ya que son la base de la formación.
- Trabajo Colaborativo, asociada a 53 citas. Se relaciona con el aprendizaje de estrategias para llevarlo a cabo y las actividades que lo desarrollan. En esta experiencia se destaca en el tipo de actividades que el profesorado elaboró para sus alumnos.
- Modelos Educativos, asociada a 131 citas. Se relaciona con la metodología utilizada y con la estructura de la formación profesional. En la FPP encontramos una sesión donde se desarrolla este aspecto, en base a cómo usar la tecnología educativa al servicio del aprendizaje de los alumnos, además la misma FPP es un modelo educativo en sí. Ya que el profesorado está aprendiendo a presentar los contenidos del módulo a sus alumnos de diferentes maneras.

Aunque esta estructura de categorías y subcategorías se presente por separado todas ellas están interrelacionadas. Tienen un gran peso para el análisis de la investigación, ya que al incorporar las TIC en la práctica docente organizada y sistematizada a través de diferentes herramientas tecnológicas, como es el uso del aula virtual, implica el conocimiento de nuevos modelos educativos y el manejo de estrategias de trabajo colaborativo por parte del profesorado. Todo ello se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Educativa como proceso que mejora la calidad de enseñanza, en este caso de la FP, como podemos ver en la figura 2 “gráfico de las relaciones entre categorías” que se establecen en los documentos analizados.

Figura 2

Gráfico de las relaciones entre categorías



Resultados

Para responder a las preguntas temáticas planteadas lo hacemos a través de la valoración de las encuestas realizadas al finalizar la FPP, de las que destacamos los siguientes resultados:

Del documento D13-Cuestionario Final de FPP- en apartado **¿cómo valoran los profesores la FPP en formato seminario?** Se relaciona con la valoración de diferentes aspectos, como son la organización de la formación, los objetivos propuestos, la metodología empleada, los medios utilizados, así como la tarea propuesta. Esta referencia la encontramos con la nomenclatura 2017CP106A.

La organización de la FPP es valorada muy buena, con un 71,5% de respuestas marcadas, un 14,30% como excelente, y 14,30% como buena. Sobre la duración del mismo encontramos: 28,6% indiferente, 42,9% bueno, 14,3% muy bueno y

14,3% excelente. Otro aspecto importante es el horario durante el que se ha realizado la FPP obteniendo el siguiente resultado: 14,3% indiferente, 28,6% bueno 42,9% muy bueno y 14,3% excelente.

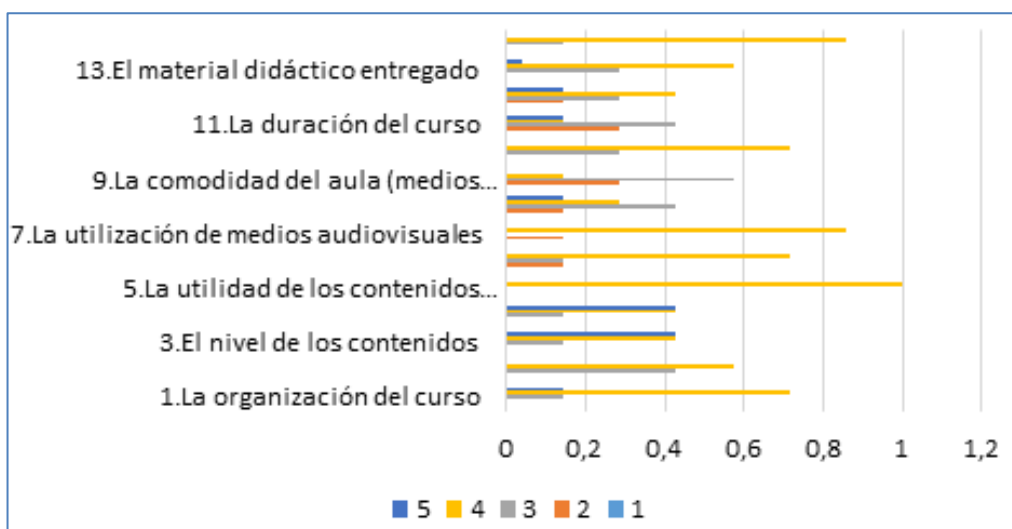
Sobre el cumplimiento de los objetivos, los profesores los consideran adecuados, siendo un 42,9% buenos y un 57,2% muy buenos.

Respecto a la metodología utilizada para la consecución de los objetivos y del nivel de los contenidos, se obtiene el mismo resultado: 14,3% bueno, 42,9% muy bueno y un 42,9% excelente. Frente a un 100% de respuesta relacionadas con la utilidad de los contenidos valorados como muy buenos.

Los materiales didácticos entregados son considerados por 28,6% como bueno, por un 57,2% como muy bueno y por un 14,3% como excelente, no existiendo valoraciones negativas al respecto.

Tabla 3

Valoración general del seminario



Sobre la utilización de dinámicas de grupo que se refiere a los medios pedagógicos, el 14,3% lo señala como indiferente, un 42,9% como bueno, un 28,6% como muy bueno y un 14,3% como excelente.

La comodidad del aula que se relaciona con los medios pedagógicos de apoyo, es considerada con un 28,6% como indiferente, con un 57,2% como bueno y un 14,3% como muy bueno.

La utilización de los medios audiovisuales es valorada con un 14,3% como indiferente frente a un 85,8% como excelente.

En la utilización de los casos prácticos nos encontramos un 14,3% de respuestas marcadas con indiferente, un 14,3% como buenos y un 71,5% como

muy buenos.

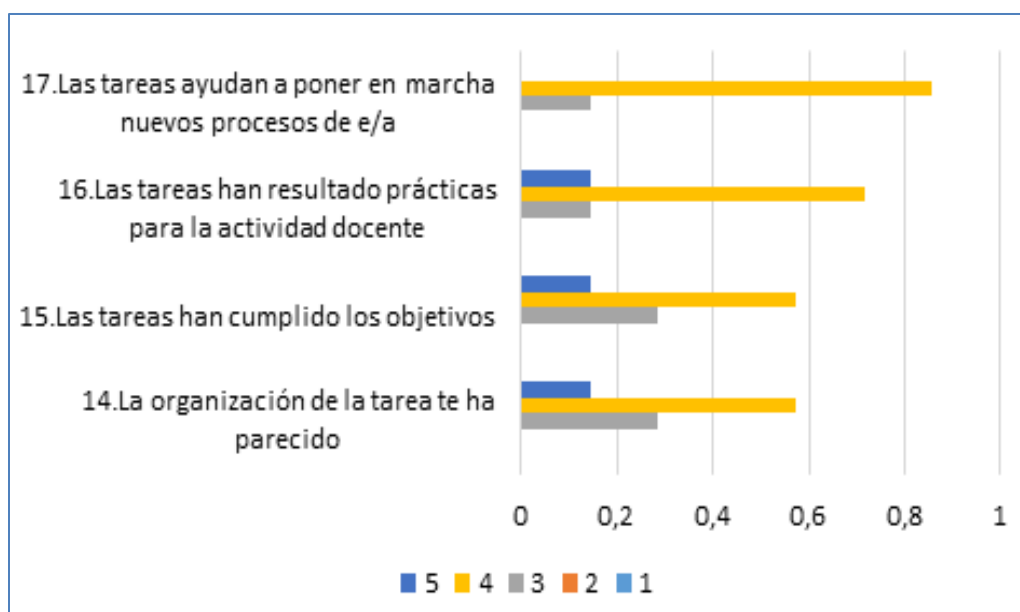
El ambiente del grupo creado en la FPP es considerado por un 28,6% como bueno y por un 71,5% como muy bueno.

En relación a la tarea, es decir, a las actividades que se han desarrollado durante la formación, nos encontramos respuestas como: *“adecuada para obtener los conceptos básicos, ajustado al nivel aprendido, muy buenas, adecuadas a lo aprendido, fáciles de realizar, interesantes...”* Contamos con una valoración cuantitativa sobre diferentes cuestiones referidas a la organización, objetivos, prácticas y procesos de E/A, por lo que señalamos los siguientes resultados:

- Respecto a la opinión sobre la organización de la tarea el 28,6% considera bueno, el 57,2% como muy bueno y el 14,3% excelente. Si las tareas han cumplido los objetivos el 28,6% responde que bien, el 57,2% muy bien y el 14,3% excelente.
- En relación a si las tareas han resultado prácticas para la actividad docente el 14,3% considera que bien, el 71,5% que muy bien y el 14,3% excelente. Y sí ayudan a poner en marcha nuevos procesos de E/A el 14,3% considera que bien y el 85,8% que muy bien.

Tabla 4

Valoración de la tarea



Para cerrar esta referencia señalamos que el 85,8% valora la FPP como muy buena frente al 14,3% como buena.

Por lo que podemos decir que se han cumplido las expectativas del profesorado ya que valora positivamente el formato semanal para la FPP, así como los objetivos propuestos, materiales ofrecidos y actividades planteadas.

En el mismo documento, pero en la referencia 2017CP107B, encontramos la cuestión **¿cuál es la opinión de los profesores sobre el tipo de entorno web ofertado por la Junta de Castilla y León?** Esta pregunta responde a una serie de cuestiones relacionadas con la intuición, el manejo del entorno virtual de aprendizaje (tanto para profesores como para alumnos), qué recursos son los que valoran más útiles y aspectos positivos del entorno virtual de aprendizaje.

En relación a la pregunta ¿crees que el entorno elegido es el apropiado para el desarrollo de prácticas docentes? Nos encontramos que cinco profesores responden sí, y dan las siguientes razones: *“se puede enviar tareas y corregir posteriormente a través de la plataforma”, “el entorno web más accesible y seguro, tanto para profesores como para alumnos” “se puede adaptar fácilmente a los ritmos diferentes de aprendizaje de cada alumno. Así mismo permite el uso de diversos métodos de enseñanza” “sí, porque lo veo muy enfocado a este tipo de enseñanzas” y “sí, en el propio centro”*. Frente a dos que responden que no porque: *“no se facilita el uso de ordenadores a los alumnos y no funciona bien internet” y “no hay internet y si lo hay es excesivamente lento”*.

Sobre si el entorno virtual es intuitivo para el docente, los profesores responden: *“sí, resulta fácil de entender, “no mucho” “no, gracias a las explicaciones de la profesora resulta más sencillo pero el entorno es poco intuitivo” “no del todo, hay cosas que sí, pero por ejemplo los nombres que se les da a los apartados no me parecen intuitivos” “en principio así lo parece, pero hasta que no practique no se sabe” “es algo complicado. Sería reforzable poder volver atrás a cambiar cosas. Exige un gran trabajo inicial de planteamiento del aula” “sí, ya lo utilicé el curso pasado”*

En relación a si el entorno virtual es fácil de usar para los alumnos, todos los profesores piensas que sí, ya que el alumnado controla más la tecnología, y están más acostumbrados a este tipo de herramientas que los propios profesores.

Sobre las tareas que ha aprendido el profesorado, señalan que las más útiles con los alumnos serán: *“ejercicios y visualización de videos”, “facilitar documentación videos y entrega de tareas”, “programas y actividades en las que se incorporan los contenidos de las unidades para que las entreguen los alumnos” “en mi caso realizar actividades (trabajos con ellos)” “todas las referidas a la de hacer trabajos y presentarles” “tareas de autoevaluación y autoaprendizaje para crear flippea” y “correo interno”*.

Y como docentes, las tareas que más utilizarán ellos serán: *“recopilación de documentación”, “implementar nuevas tecnologías”, “programar las actividades en las que los alumnos incorporar sus archivos para entregar al docente”, “que cuelguen sus trabajos en el aula” “a la hora de corregir trabajos, la facilita la comunicación y el expresar opiniones al alumno”, “ampliación de contenidos formativos. Actividades y trabajos cooperativos. Material didáctico vía móvil en espacios exteriores.” y “Wiki y correo interno”*.

Por lo que las tareas desarrolladas desde el punto de vista del docente que facilitan la labor educativa, van desde la recopilación de materiales, la corrección de trabajos académicos, la vía de comunicación, trabajos cooperativos, hasta implementar otros recursos tecnológicos.

Cuando se les pide que señalen dos aspectos positivos del aula virtual y dos que crean que podrían mejorar, nos encontramos con las siguientes aportaciones:

- *“Claridad y facilidad de uso, son los positivos y los aspectos a mejorar; dejar documentos que pesen menos y que no se llenen. Que no haya que especificar tanto la unidad.”*
- *“Lo positivo es todas las posibilidades que ofrece, y lo mejorable es que el profesor tenga que hacer más cosas desde delante o desde atrás”.*
- *“Positivo; control de las tareas que se asignan a los alumnos, y resolución de dudas a través de chat. A mejorar; acceso a internet de mala calidad o inexistente. Programa más intuitivo”.*
- *“Positivos; el aula ya está montada y puedes trabajar de forma colectiva o individual con los alumnos. Y a mejorar: hay términos que no conocen y que no son muy intuitivos.*
- *“Positivos; mejora de la calidad de la enseñanza. Y actualización del profesorado. Y a mejorar; no se me ocurren aspectos a mejorar”.*
- *“Entorno familiar para el alumno. Dinamismo en el aprendizaje. Aspectos a mejorar; interfaz más sencilla”.*
- *“Aspectos positivos; versatilidad y accesibilidad. Aspectos a mejorar; poco almacenamiento correo interno y visibilidad entrega tareas”*

En conjunto el profesorado valora el espacio del aula virtual adecuado para el desarrollo de la función docente, así como los recursos y herramientas que ofrece. En cambio, ven la conexión como un impedimento para su uso diario.

En la referencia 2017CP108D, encontramos la cuestión **¿cuál es la actitud del profesorado ante las prácticas educativas con TIC?** Donde se pregunta el porqué de aprender a usar el manejo del aula virtual, la importancia de ello en la formación profesional, la diferencia con otras etapas educativas (educación secundaria obligatoria) y la implicación del profesor en su uso.

Los profesores se plantean aprender a usar el manejo del aula virtual principalmente por una necesidad de hacer actividades diferentes, para facilitar los trabajos académicos de los alumnos, por la actualización pedagógica y metodológica, así como que consideran que es un apoyo a la enseñanza.

Todos los participantes creen que el entorno virtual de aprendizaje es *“muy necesario ya que deben adaptarse las formas de enseñar a la forma de aprender del alumnado”*, además estos *“están acostumbrados a emplear estos sistemas”*. Opinan que este tipo de plataformas, en la Formación Profesional *“son muy adecuados para poder interactuar con los alumnos”, “necesarias”, “son el futuro”, “necesario para que manejen algún portal educativo”, son una “ayuda, pero nunca puede sustituir a la formación profesional presencial”, “resulta muy interesante la formación visual”.*

En cuanto si hay diferencias entre el uso del aula virtual de la ESO-Bachillerato

y el de los Ciclos Formativos, los profesores piensan que no, que la diferencia es el enfoque que se da, incluso los contenidos de la FP son más adaptados y ajustados que en otras etapas educativas, y si existiera diferencia, es en el perfil del alumnado.

Todos creen que es necesaria y conveniente la formación del profesor para el uso del aula virtual. Y que el mayor o menor uso del VLE en las aulas depende del profesor. Una pequeña parte piensa que depende del módulo o materia que se imparte.

Los profesores están dispuestos a modificar su aula virtual en función de la demanda de sus alumnos, y para ayudarlos proponen una explicación previa, visionado de videos, y practicar con ellos.

En la cuestión **¿cómo el uso de entornos virtuales de aprendizaje puede influir en el proceso de E/A?** encontramos en la referencia 2017CP109C, que el profesorado, siente que es necesario este tipo de formación para adaptarse a los cambios que la sociedad demanda en cuanto a una educación que trabaje la competencia digital, además de muy necesario. Piensas que sí existe relación entre el uso y la motivación de los alumnos que utilizan este espacio virtual, *“una vez que lo usen habitualmente aumentará la motivación”* aunque *“dependerá de para qué se use”* y siempre que reciban *“retroalimentación”*. Aunque no creen que puedan mejorar los resultados académicos, siendo el 28,6% que piensa que sí, frente a un 71,5% que dice que no.

Del mismo modo, no encontramos acuerdo en que el aprendizaje del espacio virtual pueda ayudar en la tarea diaria durante el proceso de E/A, el 42,9% piensa que no, frente el 57,2% que piensa lo contrario, que sí ayuda.

Cuando hablamos de los VLE en relación a posibilitar mejoras en el aprendizaje del alumnado, no encontramos acuerdo en los resultados. En cuanto a la motivación de los VLE al alumnado, todos piensan que es positivo. Al igual que el aprendizaje del uso de plataformas con VLE, creen unánimemente que son necesarias para adquirir la competencia digital.

El profesorado ve complicado como llevar a cabo los contenidos aprendidos en la FPP, pero son conscientes de que depende de ellos, ya que, con la formación y sus entornos virtuales de aprendizaje relacionados con sus materias, les ha permitido crear actividades, programar, evaluar, aspectos que favorecen la programación docente.

Para cerrar este apartado debemos señalar que uno de los grandes problemas con los que nos hemos encontrado han sido los recursos y medios de los que dispone el CIFP, lo que se convierte en un obstáculo para llevar a cabo de una manera eficaz prácticas con TIC al aula. Aunque de la revisión realizada de los resultados aportados en los cuestionarios, podemos extraer que la FPP en el CIFP es la forma más idónea para facilitar el acceso a la formación continua del profesorado, proporcionando escenarios de colaboración y trabajo en equipo entre los propios compañeros.

Conclusión

Debemos escuchar a nuestros docentes, procurar espacios de reflexión para ello, proponer tiempos en el horario laboral para estas cuestiones. En este caso concreto la mayoría de estos momentos de reflexión sale del tiempo libre de los propios profesores. Y si a esto añadimos participar en la FPP, podemos decir que, el profesorado está implicado y motivado por el aprendizaje de sus alumnos. La preocupación por adaptarse a los nuevos tiempos, por el conocer nuevas prácticas pedagógicas y metodológicas más acordes con los ritmos de aprendizajes de los alumnos, son alguno de los aspectos que han quedado patentes en esta experiencia. Por lo que, podemos decir que el profesorado del CIFP muestra gran interés por seguir aprendiendo y suplir aquellos aspectos que la formación universitaria no les proporciona.

Entendemos que para llevar a cabo una experiencia como esta se necesita la motivación y participación del profesorado de la que hemos dejado constancia, pero esto no quiere decir que sea fácil. La dificultad de incorporar tecnología educativa en este tipo de contexto resulta muy complicada porque existe una tradición de base, que es muy difícil de romper. Es por ello que, la segunda conclusión hace referencia a las TIC, donde en este escenario los pequeños cambios producidos como el incorporar en varios módulos VLE, en unos casos como refuerzo del módulo, en otros para realizar trabajos colaborativos, en otros para tareas de investigación... resulta un gran avance y logro para este contexto.

Como última conclusión señalar que, este tipo de prácticas requiere una investigación, una planificación y organización. No hubiera sido posible realizar de manera tan ajustada el análisis del proyecto sin una metodología mixta, ya que es la mejor que se adapta a nuestra experiencia, pues une los datos cualitativos y cuantitativos. Es decir, todo el proceso que se desarrolla es complejo y genera multitud de datos que, si no fuera por este análisis, reduciría las valoraciones aportadas.

Nos gustaría cerrar este artículo con una pequeña reflexión, cuando un profesor piensa en sus alumnos, se hace preguntas sobre cuál será la mejor metodología para facilitar el aprendizaje de su módulo o materia, no hay duda que estamos frente a un gran profesional de la educación.

Referencias

- Bolívar, A. (2010) El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 9, Nº 2, 9-33. On-line versión ISSN 0718-6924. Recuperado a partir de: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Cebrián de la Serna, M. (Coor.) Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero J., Palomo López R. (2009) "El impacto de las TIC en los centros educativos, ejemplos

de buenas prácticas”. Editorial Síntesis.

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.).

De Mendizábal, Á. C., y Martínez, J. C. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma
Determinants of the risk of school failure in Spain in PISA-2009 and proposals for reform. *Revista de Educación*, 362, 562-593.

Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.

Lombillo Rivero, I., Nambalo Mulay-Dua, J., Torres Alonso, A., Pérez Hernández, B., (2018) “La innovación educativa en el uso de los medios de enseñanza: una propuesta de solución que incluye las TIC”. *Rev. Cubana Edu. Superior* vol.37 no.3 La Habana set.-dic. 2018 On-line ISSN 0257-4314

Merino, R. (2013). Las sucesivas reformas de la formación profesional en España o la paradoja entre integración y segregación escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (66). Recuperado a partir de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1222>

Miralles Martínez, P., Maquilón Sánchez, J., Hernández Pina, F., García Correa, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *REIFOP*, 15 (1), 19-26. Recuperado a partir de: <http://www.aufop.com>

Monroy, F., Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3),90-105. ISSN: 1139-7853. Recuperado a partir de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3382/338233061001>

Pérez Gómez, Á.I. (2010) Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2010;24(2):17-36. ISSN: 0213-8646. Recuperado a partir de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27419198002>

Ríos Ariza, J.M. y Ruiz Palmero J. (2011) “Competencias, TIC e innovación. Nuevos escenarios para nuevos retos”. Editorial MAD.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999) “Metodología de la investigación cualitativa”. Aljibe.

Sánchez Llull D., March y Cerdà M.X., y Ballester Brage, L. (2014) “Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa” *Aula* n.º 21 enero; 245-257, ISSN 0214-3402

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.

Stake, R. E. (2000). *Case Studies*. In N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (eds), *Handbook*

- of qualitative research (2nd ed), Sage Publications, California.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* "Manual de métodos mixtos en investigación social y del comportamiento". Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado a partir de <https://books.google.co.cr/books?hl=es&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Handbook+of+mixed+methods+in+social++%26+behavioral+research&ots=gSiQBBqzNk&q=#v=onepage&q=Handbook%20of%20mixed%20methods%20in%20social%20%20%26%20behavioral%20research&f=false>
- Thousand Oaks, CA: Sage. Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. John Wiley & Sons.
- Turzo, J.M (2014) "Un nuevo enfoque de la formación profesional agraria" *Revista de: Amasando la Realidad* Febrero, nº 16. Recuperado a partir de: https://ddd.uab.cat/pub/sobali/sobali_a2014m2n16/sobali_a2014m2n16p17.pdf
- Verger A., Normand, R., (2015) *Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global* Educ. Soc. vol.36 no.132 Campinas July/Sept. 2015 ISSN 0101-7330 On-line version ISSN 1678-4626. Recuperado a partir de: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>

Prácticas digitales de estudiantes universitarios hondureños: Estudio de caso

Carlos Joselín, CRUZ GARCÍA
María Luisa, ZORRILLA ABASCAL

Datos de contacto:

Carlos Joselín Cruz García
Universidad Autónoma del Estado de
Morelos
carlos.czgar@gmail.com

María Luisa Zorrilla Abascal
Universidad Autónoma del Estado de
Morelos
maria.zorrilla@uaem.mx

Recibido: 03/03/2021
Aceptado: 13/07/2021

RESUMEN

Este trabajo presenta los resultados de un estudio de caso realizado en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) en Honduras. Dicho estudio tuvo como objetivo principal identificar y caracterizar las prácticas digitales de los estudiantes fuera y dentro del contexto escolar. Se trabajó desde la postura teórica y metodológica de los Estudios de Nuevos Medios y de los Estudios de Internet, ambas corrientes herederas de los Estudios de Medios (*Media Studies*). La investigación siguió las líneas metodológicas de la etnografía virtual. Se describen las diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de los datos en las dos fases de la investigación: a) la aplicación de un cuestionario y b) la realización de entrevistas a profundidad, así como de e-observación. Se destaca la recuperación de c) un blog (diario digital) como medio para generar reflexiones por parte de los participantes. Los resultados abarcan diferentes aspectos de sus prácticas digitales: redes sociales que más frecuentan; recursos y aplicaciones para actividades de aprendizaje que más usan, hábitos lectores, así como ámbitos en que se manifiestan. Se considera de gran importancia el ahondar en estos temas, ya que no se han realizado investigaciones similares en Honduras y son pocos los estudios de este tipo ubicados en Centroamérica.

PALABRAS CLAVE: prácticas digitales; aprendizaje informal; TIC; etnografía digital

Digital practices of Honduran university students: case study

ABSTRACT

This work presents the results of a case study carried out at the Francisco Morazán National Pedagogical University (UPNFM) in Honduras. The main purpose of this study was to identify and characterize the digital practices of students outside and within the school context. We worked from the theoretical and methodological perspective of New Media Studies and Internet Studies, both derivative currents of Media Studies. The research was designed following the methodological principles of virtual ethnography. The different techniques and instruments for data collection in the two phases of the research project are described: a) application of a questionnaire and b) in-depth interviews, as well as e-observation. The retrieval of data was mainly focused through c) a blog (digital diary) as a medium to generate reflections by the participants. The results cover different aspects of their digital practices: most frequently used social media; preferred resources and applications for learning activities, reading habits, as well as areas in which they express themselves. It is considered of great importance to delve into these topics, since no similar research has been carried out in Honduras and there are few studies of this type located in Central America.

KEYWORDS: digital practices; informal learning; ICT; digital ethnography

Introducción

La ubicuidad de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) continúa incidiendo en las prácticas de la sociedad actual, hoy más que nunca. Castells (2000) afirma que tecnología es sociedad y que hoy en día no podemos negar la gran influencia que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tienen en una variedad de manifestaciones y prácticas sociales. En los espacios educativos las TIC se perciben como de gran utilidad para el desarrollo académico de los actores educativos y una de las razones es la fácil adopción que los estudiantes hacen de ellas. Las TIC en la vida de los jóvenes, y de la sociedad en general, han cambiado las prácticas culturales, las formas de interacción y socialización entre pares; la manera en que leen (formato físico o digital), sus creencias, modos de aprendizaje, hábitos y actitudes. A tales manifestaciones, Lévy y Medina (2007) y Casillas y Ramírez (2016) las llaman cultura digital.

Entre algunos de los autores que se han interesado por temas relacionados con prácticas digitales informales y su integración en contextos formales están Parra (2011) en Colombia, Kumar, Liu y Black (2012) en Estados Unidos; Crovi y Lemus (2014), Regil (2014) y Winocur (2015) en México. Los estudios han identificado una diversidad de usos de aplicaciones móviles, de herramientas digitales y de entretenimiento con potencial para el aprendizaje, que van desde el uso de programas de edición de texto hasta programas de software complejos para la edición de videos e imágenes; se han caracterizado también hábitos de lectura entre la pantalla y el libro. Sin embargo, son escasos los estudios que hay al respecto en el contexto centroamericano y en el hondureño específicamente.

Este trabajo es un reporte parcial de los resultados de una investigación más amplia que pretende explicar cómo se manifiesta la cultura digital en el aprendizaje cotidiano de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) de Honduras. En el caso específico de este artículo nos interesa explicar cómo son las prácticas digitales en el aprendizaje cotidiano de los antes mencionados. Para tal fin, el texto busca responder a la pregunta: ¿cómo se manifiestan las prácticas digitales en el aprendizaje cotidiano de los estudiantes de la UPNFM? En este momento, en el que las TIC han generado nuevas formas de interacción y de expansión de las dinámicas sociales más allá de los espacios físicos; en donde los actores educativos se encuentran frecuentemente inmersos en el uso de la tecnología en diferentes planos, las barreras entre lo público y lo privado se desvanecen, así como las fronteras entre el espacio educativo y los espacios del hogar, del ocio y del entretenimiento, dando lugar a nuevas oportunidades de aprendizaje.

La cultura digital es una pieza importante dentro de la vida cotidiana de las personas. De acuerdo con NCVER¹ (2009), la mayoría de la gente está involucrada en algún tipo de aprendizaje informal en donde “las TIC sirven de canal para acceder a la información, pero algunas personas realmente no están conscientes de ello” (p.3)².

¹ National Centre for Vocational Education of Australia (Centro Nacional para la Educación Vocacional de Australia).

² Traducción de los autores.

Cada día estamos mucho más conectados para realizar tareas en general. Según las estadísticas del INE³ (2016), respecto a los hábitos de los hondureños en internet, el 55.1% de la población entre 15 y 29 años usa internet para buscar información, noticias y descarga de software; el 58.1% para entretenimiento personal; el 58.9% para comunicarse vía correo electrónico o chat. Mientras que el 32.1% de la población universitaria usa internet para realizar tareas o estudiar; el 26.8% para entretenimiento personal y el 65.4% lo utiliza para comprar productos o servicios.

Al respecto, Willett (2008) sugiere que: “los medios, particularmente los nuevos medios digitales, ofrecen a los jóvenes la oportunidad de ser poderosos y de expresar su creatividad como productores” (p.65). En las redes sociales, no solamente están reafirmando su identidad sino, haciendo amigos de diferentes latitudes con ideas afines; trabajando en equipo; aprendiendo entre pares y por sí mismos; compartiendo proyectos propios: *Do It Yourself* (Hazlo tú mismo); estableciendo complejas estrategias en equipo para ganar un videojuego y volviéndose expertos en ciertas habilidades dentro de comunidades en línea. En este sentido, el Informe Horizon, realizado por el *New Media Consortium* (2017), expone que, “aunque tanto los estudiantes como los docentes usan dispositivos móviles con regularidad, siguen necesitando apoyo técnico, logístico y pedagógico de las instituciones para aprender a usar los dispositivos móviles con fines educativos” (p.22). En síntesis, un tema primordial es entender cómo las TIC son utilizadas por jóvenes dentro y fuera de los ambientes educativos y cómo podrían aprovecharse para mejorar el aprendizaje en general, más allá de los centros universitarios.

Cultura digital: Prácticas digitales y aprendizaje informal

Para llevar a cabo esta investigación se trabajó desde la postura teórica y metodológica de los Estudios de Nuevos Medios (*New Media Studies*) y de los Estudios de Internet (*Internet Studies*), ambas corrientes herederas de los Estudios de Medios (*Media Studies*). Los ENM se enfocan en los dispositivos que posibilitan y extienden nuestras habilidades para comunicarnos, las actividades y prácticas comunicativas que involucran tales dispositivos y los arreglos sociales en torno a dichos dispositivos y prácticas (Lievrouw y Livingston 2006, publicado originalmente en 2002, p. 23).

Para Casillas y Ramírez (2016), la cultura digital es “el conjunto de referentes, técnicas, prácticas, actitudes, modos de pensamiento, representaciones sociales y valores que se desarrollan en torno al ciberespacio y al uso masivo de las computadoras” (p. 37). En este trabajo se entiende cultura digital cuando las personas hacen uso de las TIC y poseen las habilidades y competencias para aprovechar dichas herramientas en todos los aspectos de su vida cotidiana. Por lo tanto, podría decirse que, si una persona no hace uso de las TIC en su día a día, ya sea por ausencia de ellas o que de manera deliberada haya optado por no usarlas, esta persona no tiene o carece de cultura digital. Los autores exponen distintos aspectos o características de la cultura digital de manera muy amplia, aunque en este trabajo nos centraremos en las prácticas digitales de los jóvenes.

³ Instituto Nacional de Estadística de Honduras

Para Pires, Masanet y Scolari (2019) las prácticas digitales están relacionadas con el hacer y el discurso que tienen los jóvenes. A grandes rasgos Carriço dos Reis, Rivera, Lopes y Sousa (2018, p.3) comentan que las prácticas digitales son: “acciones y experiencias” mediadas por TIC. Es importante prestar atención a las manifestaciones de las prácticas que tienen que ver con la pertenencia a comunidades virtuales (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison, 2009), tales como la multitarea, mayor utilización de internet y telefonía móvil, búsqueda de información. Asimismo, la lectura hipertextual (Winocur, 2015) cada día es más frecuente entre los jóvenes. Las herramientas llamadas informalmente *apps* como Twitter, Instagram, Snapchat, YouTube, Facebook, Skype, WhatsApp y Google, han ganado popularidad entre la población en los últimos años, especialmente entre los adolescentes, y son las más utilizadas para comunicarse, compartir y descargar contenidos, acceder a la información, mantenerse al tanto de la noticias y tendencias de la moda, etc. Por lo tanto, muchas de las prácticas digitales de los jóvenes están relacionadas con el aprendizaje informal.

El aprendizaje informal se ubica en contextos fuera del entorno educativo, donde la gente aprende sobre temas diversos y a su propio ritmo; al respecto, Scolari señala que “la gente puede participar de varias maneras según sus competencias e intereses porque dependen de enseñanzas entre iguales” (2108, p. 20), estas personas aprenden de manera colaborativa, consensuada y en entornos digitales. En el aprendizaje informal es el aprendiz quien dirige su proceso de adquisición y desarrollo de nuevo conocimiento y, según Asenjo, Asensio y Rodríguez-Moneo (2012), algunos de los elementos que potencian la motivación intrínseca del sujeto en este tipo de aprendizaje son: su libre elección, la disposición a aprender basada en intereses y conocimientos previos, así como la intencionalidad socialmente significativa del aprendizaje, entre otros.

Siendo internet un elemento de la cultura actual, este tipo de aprendizaje podría darse de manera simultánea en los dos ámbitos que poco a poco han borrado sus fronteras entre lo *online* y *offline* y ya no representarían una dicotomía. Por su parte, Cobo y Moravec (2011) puntualizan que es cada vez más frecuente que los jóvenes experimenten: “prácticas de aprendizaje formal en entornos informales, y al mismo tiempo que usemos en contextos formales medios antes considerados de carácter informal” (p.25). Esto podría ser el uso de foros de discusión en línea, grupos de Facebook como medio para compartir experiencias de aprendizaje, información, la lectura hipertextual (Winocur, 2015), el *FanFic* (Lankshear y Knobel, 2008), etc. Por consiguiente, las rutas de aprendizaje de las personas se han ampliado y han generado diversas maneras de interacción con otros en el entorno de la cultura digital. Jenkins et al. (2009) señalan que muchos jóvenes ya están siendo partícipes de:

- [Afiliación] a comunidades en línea (de manera formal e informal) que poseen variadas formas de medios que facilitan la comunicación: Facebook, Twitter, Messenger, Instagram, WhatsApp, juegos en línea, etc.
- Las nuevas formas de producción de contenido en línea como: la creación de videos y la escritura de FanFic, entre otros.
- Colaboración en la resolución de problemas: trabajo en equipos (formales e informales), para realizar tareas y desarrollar conocimiento. Algunos ejemplos que se plantean son Wikipedia, juegos en línea, etc.

- Circulación: ir con el flujo de los medios como podcast, blog y actualmente los video blogs denominados *vlogs*. (Jenkins et al., 2009, p.8)

Los jóvenes que experimentan estas prácticas están adquiriendo o desarrollando habilidades respecto al uso de las TIC en varios aspectos de su vida.

Método

El trabajo aquí reportado se enmarcó en la perspectiva del estudio de caso con técnicas de recolección de datos de la etnografía virtual. Frömming, Köhn, Fox y Terry (2017) explican que los etnógrafos virtuales en la actualidad, en vez de colocar los medios digitales en el centro del análisis, “buscan prestar atención en las variadas y complejas formas en las cuales los ambientes digitales han llegado a ser un aspecto ubicuo de la vida contemporánea y cultural” (p.15).

El muestreo fue intencional, Izcara (2014) expone que el mismo “consiste en la conformación de la muestra mediante la suma de diferentes individuos que se ajustan a una serie de criterios definidos por el investigador” (p.81). Se eligió a los estudiantes de la materia de Taller de Comunicación Educativa, la cual tenía siete grupos el primer trimestre del 2018, ya que la materia es obligatoria para todos los estudiantes de la UPNFM, por lo tanto, había una población heterogénea respecto a su edad, género y carrera. Dicha universidad es la única institución superior pública en Centroamérica que forma docentes para todos los niveles educativos.

Dentro de los criterios teóricos de selección de la muestra se tomaron las premisas de Jenkins et al. (2009); Regil (2014) y el *Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México* realizado por la Asociación de Internet (2017), los cuales establecen que alguien con cultura digital cumple las siguientes características: edad y sexo indistinto; pertenece a comunidades en línea (al menos a una), prefiere leer en formatos digitales antes que en libros tradicionales o gusta de hacerlo en ambos formatos, posee al menos un dispositivo con conexión a internet, busca y analiza las fuentes de información; consume y también produce contenido digital; usa frecuentemente aplicaciones para algún tipo de aprendizaje, usa aplicaciones para comprar (al menos una).

El muestreo se realizó mediante el siguiente proceso: En una fase inicial, se aplicaron 202 cuestionarios, mediante formularios de Google, que tenía dos objetivos: 1) obtener un diagnóstico en términos de las características generales de la población (datos socioculturales, prácticas y habilidades digitales) y 2) seleccionar a ciertos estudiantes que cumplieran con los criterio arriba señalados, con la intención de entrevistarlos y conocerlos en profundidad (segunda etapa). Dado que este trabajo es un estudio de caso y los grupos tenían entre 25 y 35 estudiantes fue importante tomar en cuenta que independientemente de cuántos cumplieran el perfil, la capacidad del investigador le permitía solo enfocarse en un total de 6 a 10 estudiantes, que se seleccionarían entre quienes cumplieran el perfil. Se analizaron las respuestas y en la segunda fase, se identificó a un total de 16 estudiantes que cumplía con dichos criterios, pero solamente ocho aceptaron participar en el estudio. El promedio de edad de estos oscilaba entre los 18 y 27, aunque, había un participante de 49 años. Se recabaron consentimientos informados de todos los estudiantes en ambas fases.

Con los estudiantes seleccionados se llevaron a cabo dos entrevistas en profundidad, una después de aplicar el cuestionario en línea y otra después de la e-observación, con la intención de explorar prácticas, usos y hábitos digitales y despejar dudas. Respecto a la e-observación, llamamos así al seguimiento en línea que se dio a los participantes. Se observaron sus prácticas digitales a partir de información que surgió en la primera entrevista, respecto de las actividades *online* y *offline* que realizaban para su aprendizaje en general. Dado que resultó difícil observarlos a todos “en tiempo real”, lo que se observó en realidad fueron registros de dos tipos:

- a) Los generados en su actividad en línea (como sus publicaciones en redes sociales, por ejemplo). Dicha información fue recolectada en formato de imágenes (capturas de pantalla).
- b) Los registros que ellos voluntariamente realizaron en sus blogs o diarios digitales y a los que se dio seguimiento (con recordatorios semanales a través de WhatsApp).

Respecto al tiempo y entradas de los blogs u otros medios, se tomó como referencia el estudio de Beneito-Montagut (2011), quien señala criterios éticos para el seguimiento de un blog. La actividad fue voluntaria, por tal razón, cuatro estudiantes cumplieron con todas las entradas mientras que los otros cuatro solo entregaron parcialmente o nunca las entregaron. Toda la información fue recolectada y transcrita en formato simple del procesador de textos Word y con capturas de pantalla (imágenes) para facilitar su procesamiento y análisis mediante codificación inductiva con ayuda del software Atlas.Ti versión 8.

Resultados

A partir del procesamiento y análisis de los datos recogidos mediante la e-observación, las entrevistas y el diario digital o blog se describen y caracterizan prácticas y herramientas digitales de los participantes dentro del contexto académico, pero también fuera de éste, con especial interés en las prácticas informales de aprendizaje relacionadas con TIC, ya que, en el proceso de indagación, indirectamente los estudiantes se hicieron más conscientes del uso que les dan a las mismas y cómo podrían explotarlas aún más. Ya que las prácticas digitales de los estudiantes son diversas, se clasificaron por subtemas:

- Aprendizaje informal: el uso de herramientas TIC
- Las redes sociales virtuales
- La lectura: entre el libro y la pantalla

Aprendizaje informal: el uso de herramientas TIC

YouTube: Una de las actividades informales identificada entre los jóvenes estudiantes fue la reproducción y creación de vídeos en YouTube. Resultados similares han sido encontrados por Padilla, Portilla, y Torres (2020), Rodríguez (2020) y Scolari (2016), quienes señalan a YouTube como una estrategia informal de los estudiantes para aprender dentro del contexto escolar. No obstante, en esta investigación se encontró que el ver/crear vídeos en dicha plataforma estaba más asociado a intereses

personales de los estudiantes fuera el ambiente educativo y del que muchas veces no eran conscientes (Pires, Masanet, y Scolari, 2019), ya que ellos lo consideraban como un pasatiempo y no como una forma de aprendizaje. Pasatiempos como dibujar, escribir, aprender a tocar un instrumento llevan a los jóvenes a buscar por su cuenta lecciones, canales, videotutoriales y a formarse en las temáticas de su preferencia que, derivado de la e-observación de la muestra, van desde videojuegos, anime, egiptología, cultura india, escritura de poemas y libros, blogs de poesía, dibujo para hacer bocetos de caricaturas, hasta cómo reparar un motocicleta.

En la mayoría de los casos dichas actividades parecen difuminarse entre la rutina cotidiana y los trabajos universitarios o pasatiempos (Cobo y Moravec, 2011), sin que las mismas sean percibidas claramente, tal como lo señala Drotner (2008): “las prácticas de los medios fuera de la escuela, por lo tanto, se centran en procesos y problemas o intereses, y no tanto por estudios sistemáticos de hechos particulares o problemas generales” (p. 169). Algunos jóvenes exponen que dicha herramienta les permite acceder a más contenidos sobre temas que quizás no están disponibles en otros medios; la disponibilidad de ciertos contenidos es algo en los que insisten los estudiantes de esta investigación.

Sin embargo, hubo contrastes respecto al uso de YouTube en actividades de aprendizaje formal, ya que participantes como Mario y Amanda manifestaron nunca haber usado dicho medio en alguna materia con fines educativos y, sin embargo, ambos hacen usos de esa plataforma diariamente para aprender sobre temas que les llaman la atención de manera informal. Aquí sería necesario establecer un “puente” entre las estrategias y los contenidos que los docentes están usando para la enseñanza de ciertos temas que están en la *web* y que podrían capitalizarse para efectos más formales dentro de las materias.

A diferencia del estudio de Winocur (2015), quien encontró que en los tiempos cotidianos los jóvenes no parecían ser conscientes del uso de dispositivos electrónicos ni aparecían como actividades de ocio en sí, en este estudio con jóvenes de la UPNFM, en las entrevistas sobre sus pasatiempos, en la mayoría de los casos el entrar a YouTube a través de su teléfono fue señalado en reiterada ocasiones como una fuente de entretenimiento, pero también para obtener información o algún tipo de aprendizaje tanto de las materias de la universidad como de temas de intereses personales.

Apps: Otra de las actividades digitales más comunes que se encontró fue el uso de algunas aplicaciones (comúnmente llamadas *apps*) para la creación de contenido de distinta índole más allá de YouTube, tanto como para aprender y afinar sus habilidades en ciertos aspectos o simplemente como pasatiempo. Sin embargo, estas actividades estaban entrelazadas con las materias que cursaban, lo que en algunos casos funcionaba como una manera de aprendizaje informal espontáneo. En este sentido las barreras entre hacer cosas por pasatiempo y aprender se difuminan y podrían potenciarse para objetivos más formales por parte de los docentes universitarios. Derivado de que se identificó que los estudiantes usan diversas herramientas TIC, se describirán solamente las que fueron mencionadas como de uso más cotidiano.

Clip Studio: Jacobo, quien estudia Artes Visuales, en la carrera aprende a hacer diseños, dibujos, ilustraciones, edición de fotografía, etc., con ciertas herramientas

como Photoshop; sin embargo, también usa otros programas que encontró por su cuenta para aprender a diseñar comics, ya que uno de sus pasatiempos favoritos es leer manga en sitios *webs* como *Tapas*, en el que otros fans postean sus creaciones para ser leídos y retroalimentados a su vez por otros, como una especie de foro donde interactúan.

Esta actividad de creación de contenido que Jacobo lleva a cabo en sitios web, llamada *FanFic* es la que Lankshear y Knobel (2008) atribuyen al *millennial* y específicamente a los *neo millennials* y que es llamada *prosuming* cuando está relacionada con consumo y creación de contenido de un producto cultural específico. Al respecto, cinco de ocho estudiantes del caso practicaban al menos una actividad relacionada con creación de contenido.

Es importante poner de relieve que esta práctica del *prosuming* requiere conocimiento técnico sobre el manejo de programas de diseño para llevarse a cabo, esto podría llamarse *aprendizaje basado en la creación* de contenido, y estaría relacionado con lo que Hing y Wang (2015), encontraron como una práctica digital entre los jóvenes universitarios y que llamaron aprendizaje *prosuming*. No obstante, es importante señalar que, a diferencia de los resultados expuestos por dichos autores, en el caso de los estudiantes de la UPNFM, estos están creando contenido que no está relacionado del todo con un producto cultural en específico, pero sí inspirado en él. Lo anterior con las reservas del caso, ya que no todos los estudiantes de la muestra crean contenido del mismo estilo, otros están más inclinados a la escritura o la música. Sin embargo, podría ser aprovechado en actividades de creación artística en el caso de los estudiantes de la Facultad de Artes de la UPNFM.

Ywriter5: Siguiendo la idea de Lankshear y Knobel (2008), se dice una y otra vez que los jóvenes no leen ni escriben, pero muy a menudo los proyectos de creación de contenido emplean narraciones sofisticadas y complejas, como es el caso de Amanda, quien escribe poemas y prosa de forma aficionada en una red social para fans de mangas japoneses. En su diario digital detalló cómo de manera personal y de forma autogestiva encontró una *app* que le permite escribir sus narraciones con mayor facilidad. Lo que nos lleva a pensar que los jóvenes leen y escriben de manera diferente en la pantalla. Resultados similares han sido encontrados por Cruz (2016) quien encontró en su estudio maneras de fomentar la lectura entre jóvenes; asimismo, coincide con los estudios realizados en México por Regil (2014) y Winocur (2015) respecto a las prácticas lectoras emergentes entre jóvenes en la Ciudad de México, entre las que destaca una lectura constantemente fragmentaria y no lineal entre la pantalla y los libros impresos.

Padlet: Claudia, estudiante de educación física, explicó que en algunas materias de su carrera usa una *app* llamada Padlet para realizar sus tareas de manera individual y asincrónica y trabajos de manera colaborativa con sus compañeros de equipo (Jenkins et al., 2009). Dicha aplicación permite invitar a otras personas y trabajar de manera remota en la modificación de un documento o una presentación de PowerPoint (aunque también existe la opción de ser invitado como “solo lector” y “moderador”). A pesar de eso, la *app* es utilizada también para crear vídeos de índole personal, reafirmando lo expuesto por Cobo y Moravec (2011), quienes puntualizan que es cada vez más frecuente que los jóvenes experimenten: “prácticas de aprendizaje formal en

entornos informales, y al mismo tiempo que usemos en contextos formales medios antes considerados de carácter informal” (p.25). Esto se refleja en los hábitos cotidianos de los participantes en el estudio.

Amino: Amanda tiene un perfil en la red social llamada Amino, donde se le permite tener un *nickname* o avatar para personalizar su experiencia; asimismo, la *app* cuenta con wikis, pequeños cuestionarios o trivias para fans y estadísticas que permiten a los usuarios ver cuántos “me gusta” y cuántos comentarios han recibido sobre un poema, un texto, un vídeo, una imagen, etc., además de que la *app* alberga una gran cantidad de temas específicos a los que puedes unirte si estás interesado, lo que estaría relacionado con la pertenencia a *comunidades virtuales e inteligencia colectiva*, términos expuesto por Jenkins et al. (2009) como manifestaciones de la cultura digital. Asimismo, reafirma la idea que los jóvenes buscan aprender entre pares en línea, de manera informal, para volverse expertos en el uso de ciertos software o *app* y compartir con los demás sus creaciones digitales.

A manera de cierre de este apartado, se puede inferir que los estudiantes de la UPNFM, a través de las entrevistas y del diario digital, señalaron puntalmente las herramientas TIC que utilizan para aprender dentro y fuera del contexto escolar. Cada una de las aplicaciones está estrechamente ligada con sus intereses y pasatiempos, pero también con la carrera que estudian (Cruz, 2020). En el caso específico de los estudiantes participantes de la presente investigación, la intención de usarlas muchas veces es la de potencializar la creatividad artística. Es importante destacar lo anterior porque parece existir una relación entre la creación de contenido orientado a las artes y el uso de herramientas TIC en este grupo de estudiantes en específico; sin embargo, este tema debe ser tratado con mayor profundidad en otros estudios al respecto, ya que no existe suficiente evidencia empírica para generar una premisa al respecto.

Redes sociales virtuales: ¿una red donde no socializo?

Una de las prácticas digitales que se identifica entre los jóvenes es la pertenencia a comunidades en línea a través de las redes sociales digitales (Hing y Wang, 2015; Kumar, Liu y Black, 2012 y Regil, 2014), donde no solo interactúan entre sí, sino que aprenden y comparten información (Pisani y Piotet, 2009), aunque sus interacciones o su uso varían entre los participantes del estudio. La mayoría de los jóvenes que participaron expresan pertenecer a por lo menos dos redes sociales (las más usadas por los participantes fueron Facebook, Instagram y Twitter), donde comparten gustos o buscan/obtienen información de intereses en común. Derivado de las entrevistas y del diario digital establecimos las siguientes tipologías de uso de las redes sociales.

No uso redes sociales frecuentemente (frecuencia de uso y objetivos personales): en los comentarios tanto de entrevistas, diarios digitales y e-observación, cinco de los estudiantes manifestaron pertenecer al menos a una red social, pero no socializar en ella, esto implica que están allí con un objetivo específico y no entran de manera muy frecuente o tienen limitado el tiempo para permanecer en ella, ya que consideran que les quita el tiempo. En el caso de Miguel y Nicolás, comentaron que no les gusta usar las redes sociales, pero que entienden el valor comunicativo y educativo que podrían tener.

A pesar de tener una postura crítica frente a las redes sociales digitales y lo que no debería compartirse en ellas, Nicolás también aceptó que ahora se han convertido en una herramienta importante con posibles usos pedagógicos:

“Creo que las redes sociales son importantes, más Facebook que las demás porque son mucho más de ocio, pero Facebook podría aplicarse para propósitos educativos, como vender algo en segunda mano, u otras cosas” (Nicolás, entrevista, abril 2018).

Participo poco o nada en redes sociales digitales por decisión propia (frecuencia de uso y privacidad de la información): Nicolás señala no tener Facebook, ni red social alguna, excepto la *app* de WhatsApp para comunicarse con sus compañeros de trabajo, grupos de la universidad, familiares y amigos, ya que considera que no las necesita y que se pierde mucha privacidad. Durante la entrevista comentó:

[No uso redes sociales] porque pienso que se pierde un poco el sentido y la magia de la vida privada, de la privacidad, si voy a tomar una foto de lo que estoy comiendo y todos [...] las personas que tampoco son tan cercanas a mí van a verlo, pienso que se pierde un poco la magia de conocer a la gente. (Nicolás, entrevista, febrero 2018)

Una y otra vez se ha señalado la vulnerabilidad de la información y los peligros de los usuarios en redes sociales (Marañón, 2012), en este sentido, los participantes de este estudio parecen ser conscientes de los peligros de compartir demasiadas actividades o tener muchos amigos agregados a sus redes sociales, así que han optado por mantener un “perfil bajo” y con restricciones respecto a lo que comparten, con quién lo comparten y el tiempo que permanecen en las mismas. Esto parece estar relacionado con la edad de los participantes, ya que son jóvenes universitarios, que tienen acceso a información respecto al peligro que las redes sociales digitales podrían conllevar.

Migración a redes sociales (uso de redes sociales y control de la interacción social): siguiendo la idea anterior, respecto a la falta de privacidad en redes sociales digitales, algunos de los estudiantes han optado por migrar a otras menos interactivas o como los mismos estudiantes las llaman “con menos presión social, más privadas”. Lorena señaló que ella prefiere Twitter porque es “una red social donde no socializo” (diario digital, febrero 2018). Dicha estudiante prefiere esa plataforma porque puede publicar sin sentirse abrumada por contestar los mensajes o tener que ver constantemente “los mismos memes una y otra vez”, inclusive pone de relieve que ella notó cómo los memes sobre asuntos políticos o sobre una noticia tiene un efecto dominó entre las personas.

La lectura: entre el libro y la pantalla

Una de las prácticas que se identificó entre los estudiantes del caso fue la lectura fragmentada y no lineal (Cruz, 2020), que abarca la tradicional, la que se hace en papel, hojas sueltas, folletos y fotocopias, pero también la que se hace en soportes digitales. Estas prácticas no son excluyentes y los jóvenes van y vienen entre la pantalla y los libros tradicionales, y más bien están determinadas por el objetivo que estén persiguiendo en ese momento.

A pesar de que para muchos jóvenes leer tuits, blogs, páginas web y publicaciones en Facebook, no es considerado como lectura (Winocur, 2015), para los estudiantes participantes en este estudio de caso sí están conscientes y describen sus prácticas

cotidianas entre la pantalla y el libro tradicional de manera muy específica en sus diarios digitales. Prácticas lectoras que van desde el manga, cómics, archivos PDF para sus materias, copias, *apps* y sitios web de interés. Esto podría ser debido a que, en muchos casos los jóvenes relacionan el concepto de lectura solamente cuando se refiere al libro de carácter académico u obras literarias consideradas canónicas. A continuación, se detallan algunas prácticas lectoras de los estudiantes de la UPNFM:

Lectura en la pantalla sobre cuestiones técnicas: está enfocada a entender programas de computadora sofisticados para llevar a cabo tareas como diseño de dibujos para cómics y diseños complejos de arquitectura. Jacobo y Miguel alternan entre las lecturas por placer y una lectura mucho más técnica, es decir, de manuales para el uso de software especializado. En este sentido, es más fácil encontrar los textos en formato PDF que en físico, ya que son manuales para realizar tareas muy específicas. Los libros impresos los prefieren para novelas, especialmente de ciencia ficción, cómics y manga.

La lectura en pantalla por disponibilidad de contenido: en el caso de Jacobo, escribió en su diario digital que le gusta mucho leer, pero que prefiere leer en línea o en formato PDF debido a que ciertas temáticas no están disponibles en impreso, tales como algunos cómics o mangas que son difíciles de conseguir, son caros o tardan mucho tiempo en llegar al país. Asimismo, señaló que muy pocas veces lee en formato físico y que no le gusta ir a la biblioteca. Aunque su interés lector se centra en los textos de diseño visual, lo que más lee está relacionado con guías para el manejo de software específico para diseño de dibujos y para mejorar sus viñetas para webcómic.

Lectura en la pantalla por motivos académicos: este tipo de lectura usualmente se hace en formato PDF, cuando el docente comparte en algún grupo de WhatsApp la lectura para las clases. Sin embargo, esto depende muchas veces de cómo los docentes proporcionan los textos a los estudiantes, en la mayoría de los casos es en las tradicionales fotocopias. Lorena, estudiante de enseñanza del inglés, indicó una distinción en sus preferencias lectoras respecto a las que hace por placer y las que hace en algunas materias. Usualmente cuando tiene que leer para alguna materia busca el texto en PDF y lo lee en pantalla, pero cuando se trata de una lectura por placer, el formato en papel siempre es su primera opción, también lee textos académicos en formato impreso.

Es importante puntualizar que la participante no se cierra a la lectura digital, pero sus rutinas de aprendizaje están plenamente ligadas a la lectura en papel con la cual se siente mucho más cómoda a la hora de estudiar. Asimismo, comentó que los lugares favoritos para leer son tanto la biblioteca de la UPNFM, como los lugares al aire libre (parques, la terraza de su casa).

Lectura en la web por placer: esta lectura tiene que ver con cómics, manga, poemas, o que se lee en comunidades virtuales específicas como Amino, o sitios para fanáticos de los cómics como Tapas, que no está disponible en formato físico y que obedece a una lectura con el fin de disfrutarla. Amanda y Jacobo se encuentran en este grupo de lectores en pantalla. Aquí es importante poner de relieve que frecuentemente los jóvenes en las entrevistas comentaron que usan la lectura en pantalla por razones económicas, ya que comprar libros es costoso, y muchas veces ni siquiera están disponibles en las tiendas, por lo cual algunos han optado por comprarlos en formato

e-pub vía Instagram, como lo hace Lorena. Es preciso señalar que las lecturas que aquí describimos pasan a veces de manera simultánea, en ocasiones hipertextual, de acuerdo con los gustos de los lectores. Esto está relacionado con la lectura hipertextual que es mencionada por Regil (2014), como uno de los signos de la cultura digital de los jóvenes universitarios.

A manera de cierre, se infiere que las lecturas de los jóvenes dentro y fuera del contexto educativo están entrelazadas y que cambian de acuerdo con el objetivo que se persiga. Asimismo, los estudiantes del caso de la UPNFM tienen bien identificadas los sitios y aplicaciones donde prefieren leer, estos sí relacionan el manga, cómics, y publicaciones en Twitter como lecturas, lo que podría tener potencial educativo si se establecen estrategias para potenciar el gusto lector en pantalla por parte de algunos estudiantes y profesores.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este artículo es presentar una visión panorámica de las prácticas digitales de los estudiantes hondureños, en formación docente, en el aprendizaje fuera y dentro de la universidad. Se encontró que dichas prácticas son variadas debido a los propios hábitos diarios, rutinas de trabajo e intereses específicos. No obstante, los jóvenes tuvieron puntos de encuentro respecto a ciertas herramientas que usan constantemente para estudiar, trabajar, aprender por su cuenta o en equipo, por ejemplo, YouTube que destaca como uno de los principales sitios web que usan para buscar información (un 17% de la muestra total señaló usar dicha plataforma para ver tutoriales). Esta es una de las herramientas que coincide con los resultados de otras investigaciones (Pires, Masanet y Scolari, 2019) como una de las más usadas por los jóvenes para aprender de manera informal. No obstante, no hay todavía estrategias didácticas por parte de los docentes para sacar el mayor provecho a las habilidades de creación de contenido que algunos estudiantes demuestran dominar en dichas plataformas.

Los estudiantes comentaron la participación en foros de discusión para aprender a dibujar/editar caricaturas de manera más profesional y tomar cursos en línea como en Coursera, por ejemplo. Es importante destacar que los ocho estudiantes del caso mencionaron el uso de Google traductor (15%) y Wikipedia (15%) y solo 11% usa programas de ofimática. Estos resultados difieren de los encontrados por Kumar, Liu y Black (2012) en Estados Unidos, donde las aplicaciones más usadas fueron Blogs (60%), Google Docs (42.2%) y Wikis (47.7%). El uso frecuente de Google traductor en los estudiantes obedece a que generalmente hacen búsquedas de información, cómics, libros, artículos que no están disponibles en español y que tiene que traducir para poder hacer uso del material, cuestión que no ocurre con los estudiantes en Estados Unidos de América, ya que su lengua nativa es el inglés y, por lo tanto, no tienen que usar dicha herramienta de manera tan frecuente. También se encontró entre los estudiantes de esta investigación el uso del blog y Padlet como herramientas que los jóvenes usan en contextos formales e informales para realizar análisis respecto a contenidos educativos, escribir poemas, textos reflexivos sobre su vida, escribir libros, hacer reseñas sobre libros y películas.

Lo anterior podría relacionarse con lo expuesto por Cobo y Moravec (2011), quienes sostienen que muchas de las competencias y habilidades que las personas utilizan a diario no son aprendidas en los centros de enseñanza. Esto es que en muchas ocasiones las personas adquieren habilidades digitales haciendo “otras cosas” en entornos de socialización y de manera no inducida. Por lo tanto, se sugiere que estudiantes y docentes podrían hacer curaduría de contenido en YouTube para así generar una especie de catálogo de vídeos que podrían usarse en algunas materias o incluso incrustados en Moodle, o generar vídeos *ad hoc* para una determinada materia o contenido.

Respecto al uso de internet, 33% de los estudiantes señaló usar internet con fines educativos, lo que contrasta con lo encontrado por Regil (2014) en México, donde solamente el 2% usa internet con fines de creación de material didáctico. Un 24% de los estudiantes de la UPNFM en Honduras usa internet para fines de entretenimiento, un porcentaje mucho menor comparado con lo que Parra (2011) encontró entre los estudiantes colombianos, ya que reportó que un 78% de los estudiantes usaban internet con fines de entretenimiento.

Otra práctica común entre los estudiantes fue la lectura, aunque se encontró que los jóvenes usualmente leen en formato impreso, en físico, más que en la pantalla, un 38% de la población comentó leer en formato impreso. Pero también se hizo visible que navegan entre la pantalla y el formato impreso de acuerdo con el objetivo que persiguen con la lectura. Un 56% de los jóvenes lee en pantalla en diferentes dispositivos como *tablets*, teléfonos móviles, computadoras portátiles y de escritorio. Esta información contrasta con lo que encontró Regil (2014) en México, donde el 11% lee en línea todo el tiempo; esto es relevante porque la lectura en formato impreso parece ser todavía preferida por los jóvenes. A diferencia de los lectores de la Ciudad de México que señala Winocur (2015), los estudiantes de la UPNFM sí son conscientes de que sus prácticas de lectoescritura en pantalla y en físico son actividades que cruzan los ámbitos académicos y escenarios informales; asimismo, los estudiantes están estrechamente involucrados en actividades de lectoescritura como blogs, libros, poemas, guiones de cómics, etc. Cabe destacar que también se encontró que la inseguridad en el país impide que puedan leer en pantalla en áreas públicas, lo que modifica sus prácticas lectoras, ya que se ven obligados a imprimir en papel los textos.

Una tercera práctica digital que se identificó en los participantes fue la pertenencia a redes sociales, siendo Facebook (20%), YouTube (18%) e Instagram (11%) las más usadas. Similares resultados fueron encontrados por Kumar, Liu y Black (2012), Hing y Wang (2015) y Regil (2014). No obstante, se pudo apreciar tanto en las entrevistas como en el diario digital, que Facebook está decayendo en popularidad entre los jóvenes y que están migrando a Instagram, ya que según los estudiantes se sienten más seguros y cómodos con la privacidad de dicha aplicación brinda, a diferencia de Facebook, donde sí tiene una cuenta, pero no están regularmente navegando.

Por otro lado, un aspecto particular que destaca en los resultados encontrados en esta investigación fue que el uso y acceso a dispositivos digitales en Honduras está condicionado y coartado por la inseguridad, que no permite que los jóvenes se movilicen con sus dispositivos de manera libre y segura, lo que deriva en que las prácticas digitales de los hondureños se vean modificadas y adaptadas a un entorno

donde permea el peligro. Según Insight Crime (2019) Honduras está en el quinto puesto de países más inseguros de Latinoamérica. Lo anterior refleja que el uso de las tecnologías en países con altos índices de inseguridad es diferente al que se registra en los países que no presentan tanta incidencia delictiva.

Los estudiantes del caso expusieron a lo largo de las entrevistas, las diferentes maneras en que este problema les afecta desde la imposibilidad de poder llevar sus computadoras portátiles a la universidad, el no poder leer en sus *tablets* o celulares en el transporte público por miedo a ser asaltados y optar por leer en copias; no poder tomar materias donde se les pide que traigan consigo un equipo, y no poder conectarse en sitios de acceso público por la falta de garantías a su seguridad personal. Por consiguiente, todo lo que se ha teorizado en países desarrollados respecto a las TIC tiene que ver con contextos completamente diferentes a los que se viven en Latinoamérica. La inseguridad inhibe el uso de la tecnología de manera fluida y espontánea, los estudiantes de la UPNFM, y la población en general, se privan de ciertos beneficios de las TIC en su día a día por no arriesgarse a perder sus dispositivos.

Cabe señalar que la UPNFM cuenta con el Centro de Acceso a la Información (CAI), donde los estudiantes pueden usar computadoras, *tablets* para desarrollar sus actividades académicas, lo que ha sido un gran aporte para paliar el problema antes señalado, aunque dicho Centro no es tan amplio para atender a la población total de la UPNFM. Finalmente, hay que puntualizar que esta *brecha de (in)seguridad* no se contempla en los estudios sobre desigualdad digital, esto porque es inexistente o menos visible en los países desarrollados. Se considera importante este elemento, ya que la presencia de brechas digitales entre los jóvenes modifica sus prácticas respecto a las TIC, como en el caso de los estudiantes de la UPNFM.

En general, las prácticas digitales de los estudiantes de la UPNFM están ampliamente difuminadas entre los contextos informales y formales, lo que trae consigo que su uso sea altamente frecuente y fluido; no obstante, se considera que es importante que los jóvenes sean dirigidos por los docentes respecto a la exploración y explotación de las herramientas TIC, ya que en muchas ocasiones las experiencias de aprendizaje podrían no tener contornos claros para los jóvenes.

Limitaciones y prospectiva del estudio

Si bien uno de los aportes principales del estudio es su contexto, en Honduras, país del que se ha escrito muy poco en el tema objeto del presente artículo, cabe reconocer sus limitaciones en cuanto a la cobertura de la investigación, pues al ser un trabajo doctoral, se trató de un estudio realizado por una persona con presupuesto y tiempo restringidos. Asimismo, la disponibilidad de las personas participantes limitó en cierta medida el volumen de datos que fue posible recoger de sus prácticas cotidianas, a partir de la metodología del diario digital.

Las principales áreas de oportunidad que se vislumbran para dar continuidad a los hallazgos de este estudio son tres: 1) La inseguridad ciudadana como factor que incide en las prácticas de uso de TIC, la cual hemos tipificado como una más de las brechas digitales: la *brecha de (in)seguridad*; 2) La tipificación y caracterización de herramientas TIC que usan los estudiantes en su aprendizaje informal para que puedan

capitalizarse de forma efectiva en contextos formales; 3) Mayor exploración de metodologías de investigación híbridas, que combinan técnicas tradicionales de acopio de datos y e-metodologías, en especial aquellas que implican un involucramiento activo del participante, como el diario digital.

Agradecimientos

Este trabajo fue parcialmente financiado por la beca CLACSO-CONACYT para extranjeros en México y la beca CONACYT del Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Asenjo, E., Asensio, M., y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Aprendizaje informal. En Asensio, Rodríguez, Asenjo y Castro (Eds.). *Museos y Educación. Series Iberoamericanas de Museología*, año 3, volumen 2 (pp. 39-53). Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11469/57000_3.pdf?sequence=1
- Asociación de Internet de México. (2017). 13 estudio sobre los hábitos de los usuarios de Internet en México, 2017, Infotec.
- Beneito-Montagut, R. (2011). Ethnography goes online: towards a user-centred methodology to research interpersonal communication on the internet. *Qualitative Research*, 11(6), 716-735. Doi: <https://doi.org/10.1177/1468794111413368>
- Carriço dos Reis, B. M., Rivera Magos, S., Lopes, P., y Sousa, J. (2018). Prácticas digitales de los jóvenes portugueses y mexicanos. Un estudio comparativo. *index. Comunicación*, 8(3), 207-227.
- Casillas, M. A. (2016). Conferencia Magistral: La incorporación de las TIC a la Educación Superior. Presentada en el *XI Encuentro Iberoamericano de Educación*, Veracruz, Veracruz.
- Casillas Alvarado, M. A. y Ramírez Martinell, A. (2016). El Habitus Digital: Una Propuesta para su Observación. En *Coloquio Haciendo trabajar a Pierre Bourdieu desde América Latina y el Caribe: Habitus y campo en la investigación social*, realizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. [Archivo PDF] <https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2016/10/habitusdigital-Coliquio-Bourdieu.pdf>
- Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Revista Análisis Político*, N° 37, abril-junio de 1999, 2-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4008342>
- Cobo-Romaní, J. C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Edicions Universitat.
- Cruz, C. (2016). *La experiencia de lectura de una novela transmedia en estudiantes de una escuela secundaria en Cuernavaca* [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]
- Cruz, C. (2020). *La cultura digital en el aprendizaje de estudiantes de la Universidad*

- Pedagógica Nacional Francisco Morazán*[tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]
- Drotner, K. (2008). Leisure is hard work: Digital practices and future competencies (pp. 167-184). MacArthur Foundation Digital Media and Learning Initiative.
- Frömming, U. U., Köhn, S. Fox, S., y Terry, M. (2017). *Digital Environments: Ethnographic Perspectives Across Global Online and Offline Spaces*. Medienwissenschaft.
- Insight Crime. (22 de Enero de 2019). *Balance de InSight Crime sobre los homicidios en 2018*. Insight Crime. Recuperado el 20 de julio del 2020 de <https://es.insightcrime.org/noticias/analisis/balance-de-insight-crime-sobre-loshomicidios-en-2018/>
- Instituto Nacional de Estadística, I.N.E. (2016). *Acceso a tecnologías de información y comunicaciones (TIC)*. <http://170.238.108.227/binhnd/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=EPH2016&lang=ESP>
- Izcara, S. (2014) *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education in the 21st century*. MA: The MIT Press.
- Kumar, S. y Liu, F. y. (2012). Undergraduates' collaboration and integration of new technologies in higher education: Blurring the lines between informal and educational context. *Digital culture and Education*, pp.248-259.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Segunda ed. Morata.
- Lévy, P. y Medina, M. (2007). Cibercultura: informe al Consejo de Europa. *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16, 230.
- Lievrouw, L. y Livingston, S. (2006). Introduction to the Updated Student Edition. En: L. Lievrouw y S. Livingstone, (Eds). *The Handbook of New Media. Updated Student Edition*. Segunda ed. Sage Publications, pp. 1-14.
- Marañón, C. O. (2012). Redes sociales y jóvenes: Una intimidad cuestionada en internet. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (54), 1-16.
- NCVER. (2009). *Informal learning at glance*. [Archivo PDF] https://ala.asn.au/public/docs/report/Informal_learning-At_a_glance.pdf
- New Media Consortium. (2016). *Horizon Report > 2016 Higher Education Edition*. <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Parra, E. (2011). La cultura digital de los estudiantes universitarios en entornos académicos. *Signo y pensamiento*, 144-155.
- Padilla, E. J., Portilla, G. I., y Torres, M. (2020). Aprendizaje autónomo y plataformas digitales: el uso de tutoriales de YouTube de jóvenes en Ecuador. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 46(2), 285-297.
- Pires, F., Masanet, M. J., y Scolari, C. A. (2019). What are teens doing with YouTube? Practices, uses and metaphors of the most popular audio-visual platform. *Information, Communication & Society*, 117. DOI:10.1080/1369118X.2019.1672766
- Pisani, F. y Piotet, D. (2009). *La alquimia de las multitudes: cómo la web está cambiando el mundo*. Paidós.

- Regil, L. (2014). *Cultura digital universitaria*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
- Rodríguez, E. R. (2020). Tutoriales de Youtube como estrategia de aprendizaje no formal en estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación= Transmedia literacy: informal learning strategies and media skills in the new ecology of communication. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 193, 13-23.
- Scolari, C. A. (2018). Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia. En: Scolari, C. A. (Ed.) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Recuperado de: http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_es.pdf
- Thompson, J. (1993). *Ideología y Cultura Moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. UAM Xochimilco.
- Willett, R. (2008). Consumer Citizens Online: Structure, Agency, and Gender in Online Participation en David Buckingham (Ed.), *Youth, Identity, and Digital Media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. The MIT Press, 2008. 49-70. doi:10.1162/dmal.9780262524834.049
- Winocur, R. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios. En García Canclini, N., Gerber, V., López, A. Nivón, E., Pérez, C., Pinochet, C. y Winocur, R. (eds). *Hacia una antropología de los lectores* (pp. 243-281). Ediciones Culturales Paidós, Fundación Telefónica y Universidad Autónoma Metropolitana.

Educación Física Basada en la Evidencia: ventajas y limitaciones

Raúl BAÑOS
Micaela SÁNCHEZ-MARTÍN
Fernando NAVARRO-MATEU
Antonio GRANERO-GALLEGOS

Datos de contacto:

Raúl Baños
Facultad Ciencias de la
Actividad Física y del Deporte.
INEF. Universidad Politécnica
de Madrid. España.
raulfb89@gmail.com

Micaela Sánchez-Martín
Facultad de Educación.
Departamento MIDE.
Universidad de Murcia.
España.
micaelasmartin@um.es

Fernando Navarro-Mateu
Unidad de Docencia,
Investigación y Formación en
Salud Mental (UDIF-SM).
Gerencia de Salud Mental.
Servicio Murciano de Salud.
España.
fernando.navarro@carm.es

Antonio Granero-Gallegos
Facultad de Educación. Centro
de Investigación en Salud.
Universidad de Almería. España.
agranero@ual.es

Recibido: 09/03/2021
Aceptado: 15/07/2021

RESUMEN

Introducción: En la actualidad, el avance científico permite la evaluación de las diferentes estrategias educativas y/o modelos pedagógicos que se utilizan en educación. Entonces, ¿por qué no se requiere que los métodos educativos estén basados en pruebas o evidencias científicas? Se pretende difundir y fomentar el debate en la comunidad educativa sobre la Educación Física Basada en la Evidencia (EFBE) y sus ventajas y limitaciones.

Metodología: Revisión teórica sobre el concepto, orígenes de la EFBE, etapas en su aplicación, ventajas y limitaciones.

Resultados: La EFBE supone la incorporación del método científico a la práctica educativa de forma estructurada, aportando un marco conceptual moderno e innovador para la resolución de los problemas que aparecen en el aula de Educación Física (EF). Esta práctica consiste en un proceso sistemático de búsqueda, evaluación y uso de los resultados obtenidos en la investigación como uno de los elementos esenciales para la toma de decisiones en contextos escolares. En este trabajo se explica la adaptación de las etapas en la aplicación práctica de la EFBE, así como las diferentes ventajas tanto para el profesorado como para el alumnado. **Discusión:** La EFBE supone una oportunidad eficiente para incorporar las evidencias científicas más actualizadas en la práctica educativa de EF con el propósito de tomar las mejores decisiones posibles en combinación con la experiencia docente, la práctica acumulada y a las características particulares del escenario en el que se deben aplicar.

PALABRAS CLAVE: Educación Física Basada en Evidencias; profesorado; enseñanza; metodología.

Evidence based Physical Education: advantages and limitations

ABSTRACT

Introduction: Nowadays, scientific progress allows the evaluation of the different educational strategies and/or pedagogical models used in education. So why are educational methods not required to be based on scientific evidence or evidence? It is intended to present Evidence-Based Physical Education (EFBE) and its advantages and limitations. **Methodology:** A bibliographic review has been carried out to locate the origins of the EFBE from the MBE and its generalization to other areas of knowledge. **Results:** The EFBE implies the incorporation of the scientific method to the educational practice in a structured way, providing a modern and innovative conceptual framework for solving the problems that appear in the Physical Education (PE) classroom. This practice consists of a systematic process of searching, evaluating and using the results obtained in the investigation as one of the essential elements for decision-making in school contexts. This work explains the adaptation of the stages in the practical application of the EFBE, as well as the different advantages that this practice entails for both teachers and students. **Discussion:** The implementation of the EFBE is an efficient opportunity to incorporate the most updated scientific evidence into the educational practice of PE, in order to make the best possible decisions in combination with the teaching experience, accumulated experience and the particular characteristics of the student' scenario in which they should be applied.

KEYWORDS: Evidence Based Physical Education; Teacher; Teaching; Methodology.

Introducción

A finales del siglo pasado, diversos informes críticos expresaron serias dudas sobre la calidad y relevancia de la investigación educativa, con el argumento de que no proporcionaba respuestas a las preguntas del gobierno para el desarrollo de políticas educativas y no facilitaba una guía clara para a los docentes (Davies, 1999; Tooley y Darby, 1998). Posteriormente, otros autores (Hargreaves, 2007) incidieron en criticar la gran brecha existente entre la investigación y la práctica educativa. Se sugirió que la investigación educativa no debería dejarse en manos exclusivamente de los investigadores educativos, sino que estos deberían interactuar con los profesionales de la educación para precisar los contenidos a investigar. Y, viceversa, que la práctica educativa no debería centrarse únicamente en la experiencia de los educadores, sino que debería basarse en pruebas científicas. De esta forma, se empezó a hablar de la necesidad de una Educación Basada en la Evidencia (EBE) que contribuyera a mejorar los índices de calidad en la enseñanza. Desde entonces, la idea de que la educación y la enseñanza debieran convertirse en una profesión basada en la evidencia ha ido cobrando importancia en varios países del mundo (Biesta, 2007). En la actualidad, el avance científico permite que puedan ser evaluados las diferentes estrategias metodológicas y modelos pedagógicos utilizados en educación, permitiendo la adopción de diferentes medidas correctoras para su mejora. No obstante, el ámbito de la investigación educativa carece de estudios de calidad que permitan identificar aquellas metodologías que producen resultados positivos en el aprendizaje del alumnado y diferenciarlas de aquellas que no aportan un beneficio claro de acuerdo con los paradigmas educativos actuales (Marauri y Mitjavila, 2019).

Resulta importante reconocer la complejidad del campo educativo en general, y de la Educación Física (EF) en particular, en la que el profesorado requiere, entre otros aspectos, de una continua creatividad, innovación, valoración de la personalidad y de las necesidades, así como del comportamiento de los estudiantes. En este sentido, la actualización en aspectos científicos, pedagógicos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje propio de la EF debería de ser una característica primordial de la figura docente. No obstante, mientras que la sociedad, la información y la investigación educativa avanzan y se renuevan constantemente, el grado de actualización de competencias adquiridas por estos profesionales va decayendo, con el transcurso de los años de profesión, si no se realiza un proceso de formación continua (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2011).

En la Sociedad de la Información y la Comunicación el conocimiento relevante sobre EF es muy numeroso y se encuentra disperso en distintas publicaciones. Esta situación incrementa las dificultades inherentes al proceso de búsqueda, filtrado e identificación de las investigaciones relevantes a los docentes del ámbito educativo-deportivo (Ward y Lehwald, 2018). Resulta complejo cribar y seleccionar la información científica más importante de entre los más de cuatro millones de artículos que recogen las diferentes bases de datos bibliográficas donde se compilan las publicaciones de cientos de revistas relacionadas con la educación (e.g., Web of Science, Scopus, Google Scholar, entre otras). Por otra parte, las dificultades de actualización del profesorado aumentan proporcionalmente conforme se

incrementan el número de áreas de conocimiento de interés. El entorno que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje, con las diferentes problemáticas que se pueden presentar, determinan que el tiempo que debieran dedicar los profesionales de la enseñanza al estudio y a la actualización de sus conocimientos sea insuficiente (González, Fiz, y Ayerdi, 2012). Esta situación favorece la falta de conocimiento empírico en las aulas de EF, donde la selección de métodos y estrategias de enseñanza son realizadas en numerosas ocasiones sin fundamentarse en un conocimiento científico actualizado y con un grado de subjetividad superior al deseado (Kim et al., 2018; Ward y Lehwald, 2018).

La Educación Física Basada en la Evidencia (EFBE) propone una estrategia explícita para que los docentes tomen las mejores decisiones posibles en el aula incorporando la información científica más actualizada y relevante disponible (Hastie, 2016; Jin y Yun, 2010; Kim et al., 2018). Como exponen Amonette, English, y Kraemer (2016), de manera similar a lo sucedido en el ámbito de la Medicina y de las Ciencias de Salud, la EFBE se debiera aplicar también en diferentes áreas de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD) para mejorar distintos aspectos relacionados con la seguridad, el rendimiento de clientes y atletas o el aprendizaje del alumnado. Concretamente, en el ámbito educativo sería conveniente que, el profesorado en general y el profesorado de EF en particular, base las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje en evidencias científicas, además de en su experiencia profesional y de las características del entorno y de su alumnado (Hederich, Martínez, y Rincón, 2014; Marauri y Mitjavila, 2019). Sin embargo, aún no se encuentra disponible suficiente literatura científica específica sobre la EFBE. A pesar de los numerosos intentos de varios autores para promover su generalización, la EFBE, la respuesta no ha sido la deseada (Hastie, 2016; Kim et al., 2018). Por este motivo, continúa siendo necesario adaptar los conceptos provenientes de otras ciencias pioneras en la temática, como la Medicina o las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD). De ahí la relevancia de que, al igual que en otras disciplinas, el profesorado de EF adquirirá habilidades en la lectura crítica de la literatura científica para la innovación y mejora en la práctica docente. Los objetivos del presente trabajo son presentar y debatir algunos aspectos de la EFBE, como sus orígenes, las etapas en su aplicación y sus ventajas y limitaciones, para contribuir a un debate en profundidad y facilitar su difusión entre la comunidad educativa. Para ello se presenta una revisión teórica narrativa de la EFBE.

Los orígenes de la EFBE

El concepto de EFBE se originó en la rama de las Ciencias de la Salud, específicamente en Medicina, conociéndose inicialmente como Medicina Basada en Evidencias (MBE). Dicho término se originó en la Universidad Canadiense McMaster y se definió como la utilización consciente, explícita y juiciosa de la mejor evidencia científica disponible en la actualidad para la toma de decisiones clínicas en relación al cuidado individual de los pacientes (Sackett et al., 1996). En esta línea, el National Institute of Health and Clinical Excellence (2006) propone que los profesionales sustenten la elección de sus intervenciones en aquellas con una eficacia previamente

demostrada, respaldadas estudios científicos de calidad. En este contexto, la toma de la mejor decisión posible debiera realizarse en base a la integración de tres elementos esenciales: las pruebas o evidencias científicas, la propia experiencia acumulada del profesional, así como en las preferencias y valores de los participantes (Sackett et al., 1996). También, se deberían tener en cuenta otros elementos como las características de la organización en la que se tiene que tomar la decisión y los recursos disponibles (Sánchez, Aguinaga, y Navarro-Mateu, 2007).

La traducción literal al castellano de la palabra “evidencia” pudiera inducir a confusión por las diferentes implicaciones del término. En español, la palabra evidencia proviene del ámbito jurídico y se interpreta como un concepto que no necesita demostración desde el punto de vista del que habla. Sin embargo, la palabra “evidence” en inglés se asemeja más a los conceptos de prueba o hallazgo. Frente a la ausencia de necesidad de demostración en el caso de las evidencias, las pruebas se basan en el método científico y pueden ser refutadas (Otzen, Manterola, Rodríguez-Núñez, y García-Domínguez, 2017). La traducción literal al castellano ha generado una confusión y a un debate terminológico fácil de resolver una vez aclarada la intención inicial de los autores. Actualmente es posible encontrar ambas denominaciones en la literatura (evidencias o pruebas).

Este movimiento, iniciado en el ámbito de la Medicina se ha ido generalizando progresivamente a diferentes especialidades médicas como la Geriátrica (Mooijaart et al., 2015) o la Psiquiatría (Navarro et al., 1999, entre otros), así como a diferentes campos relacionados con Ciencias de la Salud, como Enfermería (Grove y Gray, 2019), Fisioterapia (Rodríguez, Villafáfila, y Sastre, 2019), Nutrición (e.g., Ruiz, 2017). En los últimos años se está extendiendo en el ámbito de la Educación (Biesta, 2007; Hederich et al., 2014; Newton y Miah, 2017), y en el de la EF (Amonette et al., 2016; Arnold y Schilling, 2017; Bopp, 2017; Dugdill, Crone, y Murphy, 2009; Sharpe, Wilcox, Kinnard, y Condrasky, 2018). En 2010 se publicó una edición especial de EBE sobre los principios, conceptos y métodos que se utilizan actualmente en la investigación educativa (McMillan y Schumacher, 2010). En ella se proporciona una combinación equilibrada de métodos cuantitativos y cualitativos, permite a los profesionales familiarizarse con las habilidades de lectura crítica y en las competencias para la realización de los principales diseños de investigación, utilizando varios ejemplos y extractos de artículos para demostrar y resaltar las mejores prácticas en investigación educativa.

Como evidencia la literatura científica, esta problemática se incrementa en el área la EF, debido a la fuerte relación entre la calidad de la experiencia educativa con: las competencias del profesorado en el aula (Yair, 2008), el rendimiento académico (Molina-Arriola, 2021), la satisfacción que el estudiante experimente en la escuela (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015), los componentes de la lógica interna en el diseño de las actividades en el trabajo de las emociones (Gómez-Carmona, Redondo-Garrido, Bastida-Castillo, Mancha-Triguero, y Gamonales, 2019; Redondo-Garrido, Gómez-Carmona, Bastida-Castillo, Mancha-Triguero, y Gamonales, 2019), la empatía y capacidad de resolución de problemas del docente (Kuzmanovic, Savic, Popovic, y Martic, 2013) y el compromiso académico (Korobova y Starobin, 2015). Por el contrario, disponer de un profesorado de EF incompetente se relaciona con: el

aburrimiento en la materia (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera y Tristán, 2017), que a su vez predice bajos niveles de actividad física (Rasberry et al., 2011), sensaciones de fracaso y abandono escolar (Elmore y Huebner, 2010), conductas disruptivas (Granero-Gallegos, Baños, Baena-Extremera, y Martínez-Molina 2020), conductas inapropiadas, como fumar, ingerir alcohol y consumo de marihuana (Ciairano, Settanni, van Schuur, y Miceli, 2006), e incluso, con el suicidio en la etapa de la adolescencia (Singer, Erbacher, y Rosen, 2018). Según Cameron y Lovett, 2015, el profesorado capaz de producir el impacto que había previsto al inicio de su carrera es escaso. Los docentes de EF, a menudo, se encuentran con problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y adoptan soluciones basadas principalmente en su experiencia y en la interacción con sus colegas de profesión.

La EFBE aporta un marco conceptual moderno e innovador para la resolución de los problemas planteados en el aula y supone la incorporación del método científico a la práctica físico-educativa de forma estructurada. Consiste en un proceso sistemático de búsqueda, evaluación y uso de los resultados obtenidos en la investigación como uno de los elementos esenciales para la toma de decisiones en contextos escolares. Uno de los principios fundamentales de la EFBE es que la evidencia proveniente de las investigaciones en el área de la EF es más fiable que el razonamiento basado en la intuición y los años de experiencia docente. Sin embargo, es conveniente resaltar nuevamente la necesidad de tener en cuenta que la literatura científica, aunque esté actualizada y sea de calidad, no deja de tener un carácter informativo y pero no pueden suplantar a la experiencia individual acumulada, siempre y cuando ésta se haya producido en un proceso activo de formación continuada (Sackett et al., 1996). Sin embargo, siguiendo las premisas de la EFBE, la experiencia docente individual acumulada es claramente relevante y se resalta la importancia de combinarla con la mejor evidencia disponible proveniente de la investigación (Green, 2008). En último término, es el docente quien decide si los resultados de la búsqueda sistemática de información científica de calidad son reproducibles para la resolución de las situaciones concretas que se le plantean en su aula.

Etapas en la aplicación práctica de la EFBE

Los usos de la EFBE son heterogéneos, tanto en el ámbito individual como ante cualquier tipo de intervención escolar que plantee dudas en determinadas situaciones relacionadas con la evaluación, la probabilidad o el manejo metodológico de los estudiantes de EF, en la elaboración de guías prácticas para la materia, la retroalimentación que se suministra a los estudiantes y en el área de la gestión y planificación del aula. Por similitud a las propuestas realizadas en la MBE (Rosenberg y Donald, 1995), la aplicación de la EFBE se caracterizaría por seguir cuatro pasos fundamentales:

1. Formular una pregunta educativa en relación al problema observado por el docente de EF o planteado por el alumnado de forma concreta.
2. Realizar una búsqueda bibliográfica de los artículos más relevantes en la literatura científica.

3. Evaluar críticamente los resultados aportados por dichos trabajos, analizando la validez y utilidad de los mismos.
4. Llevar a la práctica los hallazgos útiles en la materia de EF.

La aplicación de este procedimiento requiere realizar un entrenamiento previo en el aprendizaje de una serie de habilidades para el docente de EF (Biesta, 2007; McMillan y Schumacher, 2010).

Descripción del escenario y formulación de pregunta

A partir del problema planteado en el aula de EF es necesaria la formulación de una pregunta clara y de interés. Los objetivos fundamentales en la elaboración de preguntas son ayudar a centrar el problema que realmente nos interesa y elaborar la mejor estrategia de búsqueda de información con los recursos disponibles. Para la elaboración de este tipo de preguntas se aconseja utilizar el formato PICO, acrónimo que incluye los cuatro elementos principales (Navarro-Mateu y García-Sancho, 2007):

1. Problema de interés (P): Se describen aquellas situaciones o problemas planteados en la clase de EF que nos interese, para explicitar los aspectos que consideramos contextualmente importantes.
2. Intervención a considerar (I): Focalizar la atención en la actuación que se considere fundamental.
3. Intervención con la que se va a Comparar (C): Aunque no siempre se dispone de una intervención con la que contrastar, se deben buscar y analizar otras posibles intervenciones a llevar a cabo.
4. El resultado que interesa valorar (O, outcome): Resultados que interesan de las intervenciones a estudio.

Se aconseja incorporar otros dos elementos adicionales, el tipo de estudio más adecuado para encontrar una respuesta a la pregunta planteada y la fuente de información más eficiente para plantear una adecuada estrategia de búsqueda de información.

Estrategias de búsqueda de evidencias

Una vez se ha construido la pregunta de investigación, se debiera seleccionar la fuente de información con mayor probabilidad de encontrar la información que se precisa. Como se ha señalado anteriormente, la tendencia general de maestros y profesores para dar una solución al problema planteado suele ser la búsqueda de ayuda con el psicólogo, pedagogo y/u orientador, con otros profesionales de la materia y, en algunas ocasiones, informarse mediante la World-Wide-Web y otras fuentes, como los libros de texto (Fernández y Caballero, 2017). Sin embargo, la estrategia de búsqueda de información científica relevante utilizada debiera ser lógica, sistemática y reproducible, siendo una de las más comúnmente utilizadas la búsqueda sistemática en revistas con máximo impacto en el área de la Educación, Psicología y Actividad Física. Sin embargo, esta estrategia de búsqueda también presenta limitaciones importantes, ya que:

- No asegura encontrar los trabajos de mayor calidad científica. El factor de impacto mide la repercusión que tienen los artículos de dicha revista, no siendo éste un índice de calidad metodológica del mismo. La forma en la que se calcula el factor de impacto es considerando los artículos publicados en los dos años anteriores y dividiendo el total de citas recibidas por dicho número de artículos, por lo que esta técnica no está relacionada con la calidad científica de la investigación en cuestión (Seglen, 1997).
- Los avances informáticos actuales de digitalización y accesibilidad a las bases de datos de artículos científicos en las áreas de EF y actividad física (Web of Science, Scimago Journal & Country Rank) han facilitado considerablemente la búsqueda información, pero estos avances no serán eficientes sino se conocen y aplican estrategias específicas de búsqueda.
- No todas las revistas científicas se encuentran indexadas y los trabajos científicos más relevantes pueden ser difíciles de localizar, ya que no todos son de libre acceso y el tiempo del investigador o el docente puede ser limitado (Geddes y Harrison, 1997; Odunsi, Cooke, y Olive, 1998).
- La tendencia de publicación generalizada por las modas ocasiona la existencia de un sesgo de publicación por la tendencia, tanto de los editores como de los revisores, a no publicar aquellos artículos que no sigan la tendencia actual, no obtengan los resultados esperados o no obtengan un alto nivel de significación (Easterbrook, Berli, Gopalan, y Matthews, 1991) o, incluso, por el gran número de trabajos que se presentan en coloquios, simposios y congresos internacionales que no se publican a posteriori (Weber, Callaghan, Wears, Baston, y Young, 1998).

Aunque se han elaborado algunas guías de búsqueda bibliográfica en el área de las Ciencias de la Educación (McMillan y Schumacher, 2010) y en el área de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Dugdill et al., 2009), de momento, existe poca información y guías en relación con la EF.

Una alternativa más eficiente sería buscar las evidencias en bases de datos específicas que facilitan el acceso a revisiones sistemáticas de alta calidad sobre intervenciones eficaces en el área de la Educación (Sánchez-Meca et al., 2002). En las últimas décadas y en relación con el auge del movimiento de la Práctica Basada en las Evidencias (PBE) se han generado varias fuentes bibliográficas de este tipo. En ellas se pueden encontrar revisiones sistemáticas y meta-análisis en los que se aplica un riguroso proceso de revisión en las evidencias científicas y, en todas ellas, se pueden encontrar estudios de calidad relacionados con el ejercicio físico. Destacan: i) la Colaboración Cochrane (<https://es.cochrane.org/es>), en el área de intervenciones en salud; ii) la base de datos PEDro (<https://www.pedro.org.au>), en el área de la fisioterapia; y iii) la Colaboración Campbell (<https://campbellcollaboration.org/>), en el área de las ciencias sociales, educativas y del comportamiento (Hederich et al., 2014; Sánchez-Meca, Boruch, Petrosino, y Rosa, 2002).

Lectura crítica de la literatura científica

En general, como usuarios de literatura científica, la tendencia natural al leer un artículo ya publicado suele ser la de ir directamente a los resultados y/o las conclusiones del mismo. La falta de formación sobre temas metodológicos facilita aceptar como norma general que, si está publicado, será porque está bien realizado y no se tendría por qué dudar de los autores y de los revisores del artículo. Sin embargo, no se le puede dar la misma relevancia a unos registros que a otros, ya que el diseño, la metodología y el análisis aplicado en cada uno de ellos, variará la calidad de la evidencia científica que aportan. Desde hace varias décadas se acepta que los diferentes diseños de investigación aportan distintos niveles de evidencias científicas. Se propuso una clasificación jerárquica de los diferentes diseños en función del rigor científico y de su vulnerabilidad hacia los sesgos que ha sufrido varias actualizaciones (Hassan Murad, Noor, Alsawsa, y Alahdab, 2016). En otras palabras, es importante realizar una lectura crítica de la literatura científica, a pesar de estar ya publicada. Para ello es necesario detenerse y analizar tanto la adecuación del diseño del estudio como el análisis realizado descrito en la sección de métodos del artículo.

Ante las dificultades que tienen los potenciales lectores para analizar si el trabajo cumple con unos requisitos mínimos metodológicos de calidad que justifiquen los resultados obtenidos se han desarrollado listas de comprobación según los diferentes diseños de investigación (accesibles en https://www.hopkinsmedicine.org/gim/training/Osler/osler_JAMA_Steps.html) y se han publicado diversos libros (Straus, Scott, Glasziou, y Haynes, 2005; Arnold y Schilling, 2017; Greenhald, 2019).

Resolución del escenario

Una vez realizada la lectura crítica del o los artículos analizados, le corresponde al lector integrar los resultados del estudio con su experiencia acumulada y con las preferencias/valores y/o características del alumnado. El objetivo es tomar la mejor decisión posible y resolver el escenario o problemática encontrado en el aula o en el aprendizaje de sus estudiantes y que inicia este proceso. El modelo educativo ha ido evolucionando en función de los cambios sociales, imponiéndose un nuevo modelo centrado en el protagonismo del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En este modelo se considera como fundamental el principio de autonomía del estudiante y la relación profesor-estudiante pasa a ser un acto de deliberación y colaboración entre ambos

Ventajas de la EFBE

La aplicación de las estrategias propuestas por la EFBE supone una serie de ventajas, tanto en la mejora de la actitud crítica hacia la literatura científica relacionada con la EF y la actividad física, aumentando la capacidad de la comprensión metodológica;

- i) Aumenta la confianza en las decisiones que se toman, tanto en el contexto escolar como en el ámbito de la gestión del aula, reduciendo la incertidumbre en las decisiones del docente al acercar las problemáticas de la materia a los mejores resultados actualizados de la investigación en EF;
- ii) Mejora las competencias en la utilización de las fuentes de información bibliográficas digitales y su comprensión lectora, así como la eficiencia del uso de las tecnologías informáticas;
- iii) Facilita un marco de referencia para el objetivo de trabajo, aumentando las herramientas pedagógicas a utilizar en función de la problemática analizada; y
- iv) Ayuda a mejorar la distribución de los recursos disponibles de infraestructura y materiales, en algunos casos limitados.

Entre las ventajas que supone la aplicación de la EFBE para el alumnado destacarían:

- i) Facilita el acceso a diferentes metodologías educativas de la EF, y
- ii) Supone una oportunidad de comunicación adicional y operativa con los docentes, existiendo una retroalimentación recíproca sobre qué aspectos están funcionando en el aula y cuáles no.

Limitaciones de la EFBE

La EFBE también presenta numerosas limitaciones e inconvenientes que son necesarios de mencionar:

- i) Precisa de tiempo y de un entrenamiento para su aprendizaje y de la adquisición de las competencias necesarias para su aplicación. Por ejemplo, la búsqueda de documentación científica sobre el problema planteado supone haber adquirido previamente las competencias personales imprescindibles que, sin embargo, pocos docentes de EF han desarrollado de forma efectiva (Ward y Lehwald, 2018). Entre estas competencias destacan conocimientos sobre informática y habilidades en el manejo de diversos softwares (bases de datos científicas, procesadores de texto, etc.), efectividad en la utilización de la bibliografía científica y en su búsqueda, y, destacando, por último, el conocimiento y aprendizaje de idiomas, específicamente el inglés;
- ii) Necesita del acceso a tecnologías de la información (ordenadores, suscripciones a bases de datos científicas, acceso a internet, etc.) en los departamentos de EF de los centros educativos;
- iii) La aplicación de todo el cuerpo metodológico de la evidencia en el área de la EF a los análisis de eficiencia es prácticamente nula, aunque ya se han realizado estudios en el área de la terapia física (Manske y Lehecka, 2012), la actividad física (Dugdill et al., 2009) y en contextos educativos en general (Biesta, 2007);
- iv) La EFBE no va a eliminar toda la incertidumbre en las aulas de EF ni a resolver la falta de investigación sobre un tema, pero puede evaluarlas y delimitarlas para transformarlas en preguntas de investigación, formulando nuevos objetivos e hipótesis de investigación;

- v) Los docentes en EF con una formación más tradicional pueden percibir la EFBE como una amenaza a su experiencia profesional y, por tanto, aumentar las resistencias a su aplicación; y
- vi) No se debería caer en lo que algunos han denominado como la dictadura de la EFBE (Gálvez, 1999) en la que se aceptan las evidencias científicas por encima de todo, sin tener en cuenta la experiencia acumulada, ni los valores y preferencias de los alumnos.

En EF también se pueden encontrar artículos científicos con propuestas pedagógicas novedosas e interesantes para el alumnado (Aparicio-Sarmiento et al., 2021; Hernández-Beltrán, Gámez-Calvo, y Gamonales, 2020; Santos, Martínez, y Cañadas, 2018; Tapia y Arias, 2021) y no se debe olvidar el importante papel que juega la experiencia de los propios profesionales y el análisis que el profesional debe realizar sobre las opiniones y valores del propio alumnado y de las características, valores y recursos de cada uno de los centros implicados.

Conclusiones

Aunque existen críticas hacia la EFPBE, la pregunta no sería tanto si somos partidarios o no de su incorporación, la EFBE, como plantean simpatizantes y detractores de la EBE (Biesta, 2007), sino cómo incorporarla a las aulas de EF. La EFBE supone una oportunidad estructurada y ya probada en otros ámbitos para incorporar en la práctica educativa de EF los hallazgos de las últimas investigaciones y tomar las mejores decisiones posibles, en combinación con la experiencia docente acumulada, las preferencias y valores del alumnado, junto con las características particulares del escenario en el que se deben aplicar. Se debiera fomentar el desarrollo de guías y protocolos de práctica educativa en la EF basándose en las mejores evidencias científicas disponibles, de manera similar a como se han implementado en el área de las Ciencias del Deporte (Dugdill et al., 2009) o en Medicina (Guyatt, Rennie, Meade, y Cook, 2015). Asimismo, es importante que los profesionales del área de la EF posean conocimientos sobre estrategias de búsqueda en las bases de datos, evaluación crítica de la literatura científica, así como que vayan adquiriendo experiencia en su aplicabilidad al contexto real del aula.

Como reflexiones y recomendaciones finales, aunque para familiarizarse e incorporar la EFBE como método de trabajo es necesario la realización de un esfuerzo inicial, se considera que las ventajas superan con creces a las limitaciones y facilita la toma de decisiones en el ámbito educativo. Existe una gran cantidad de material publicado, y experiencia acumulada sobre la aplicación de estos conceptos en otras áreas de conocimiento que pueden facilitar y acelerar su adaptación en la Educación Física. Es fundamental fomentar este debate entre la comunidad educativa.

Conflicto de intereses

Los autores 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.

Referencias

- Amonette, W.E., English, K.L., y Kraemer, W.-J. (2016). *Evedence based-practice in exercise science. The six-step approach*. Human Kinetics.
- Aparicio-Sarmiento, A., Gómez-Carmona, C. D., Martínez-Romero, M. T., Gamonales, J. M., y Sainz de Baranda, P. (2021). Efecto de una unidad formativa de fortalecimiento del tronco en educación física sobre el esfuerzo percibido y la técnica. *Journal of Sport and Health Research*. 13(2):195-210. <https://bit.ly/2U1XLls>
- Arnold, B.L., y Shilling, B.K. (2017). *Evidence-Based Practice in Sport and Exercise. A guide to Using Research*. F.A. Davis Company.
- Baena-Extremera A., y Granero-Gallegos A. (2015). Prediction Model of Satisfaction with Physical Education and School. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11268>.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M.M., Baena-Extremera, A., y Tristán-Rodríguez J.L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Bayego, E.S., Vila, G.S., y Martínez, I.S. (2012). Exercise prescription: indications, dosage and side effects. *Medicina Clínica*, 138(1), 18-24. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.12.008>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Bopp, M. (Ed.) (2017). *Physical Activity in Diverse Populations: Evidence and Practice*. Routledge Taylor & Francis. <https://doi.org/.org/10.4324/9781315561264>
- Cameron, M., y Lovett, S. (2015). Sustaining the commitment and realizing the potential of highly promising teachers. *Teachers and Teaching*, 21(2), 150-163.
- Ciairano, S., Settanni, M., van Schuur, W., y Miceli, R. (2006). Adolescent substance use, resources and vulnerabilities: A cross-national and longitudinal study. *SUCHT*, 52(4), 253-260. <https://doi.org/10.1024/2006.04.05>
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education?. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106>
- Dugdill, L., Crone, D., y Murphy, R. (Eds.) (2009). *Physical activity and health promotion: evidence-based approaches to practice*. John Wiley & Sons.
- Easterbrook, P.J., Gopalan, R., y Berlin J.A., Matthews D.R. (1991). Publication bias in clinical research. *The Lancet*, 337(8746), 867-872. [https://doi.org/10.1016/0140-6736\(91\)90201-y](https://doi.org/10.1016/0140-6736(91)90201-y)
- Elmore, G.M., y Huebner, E.S. (2010). Adolescents satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Fernández Palop, M.P. & Caballero García, P.A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 201-217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>

- Gálvez, A. (1999). Práctica clínica basada en la evidencia. Una aproximación bibliográfica. *Index de Enfermería*, 27, 54-56.
- Geddes J.R., y Harrison P.J. (1997). Closing the Gap Between Research and Practice. *The British Journal of Psychiatry* 171, 220-225. <https://doi.org/10.1192/bjp.171.3.220>.
- Gómez-Carmona, C.D., Redondo-Garrido, M.A., Bastida-Castillo, A., Mancha-Triguero, D., & Gamonales, J.M. (2019). Influencia de la modificación de la lógica interna en las emociones percibidas en estudiantes adolescentes durante las sesiones de expresión corporal. *Movimento*, 25, e25009. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.83254>
- González F., Fiz M.R., y Ayerdi, P. (2012). Un ejemplo de profesor agente de buenas prácticas docentes en el ámbito de la sociología. *REDU. Revista de Docencia Universitaria* 10(1), 105-122. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6124>
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2011). Games and adventure sports in continuous teachers training process. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(43), 531-547.
- Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., y Martínez-Molina, M. (2020). Analysis of misbehaviors and satisfaction with school in secondary education according to student gender and teaching competence. *Frontiers in Psychology*, 11(63), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00063>
- Green L. (2008). Making research relevant: If it is an evidence-based practice, where's the practice based evidence?. *Family Practice*, 25, 120-124. <https://doi.org/10.1093/fampra/cmn055>
- Greenhald T. (2019). *How to read a paper: the basics of Evidence-Based Medicine and Healthcare*. (6ª Edition). Wiley Blackwell.
- Grove, S.K., y Gray, J.R. (2019). *Investigación en enfermería: Desarrollo de la práctica enfermera basada en la evidencia* (7ª ed.). Elsevier.
- Guyatt, G., Rennie, D., Meade, M., y Cook, D. (Eds.). (2015). *Users' guides to the medical literature: a manual for evidence-based clinical practice*. JAMA evidence (3rd edition). McGraw Hill.
- Hargreaves, D. (2007). Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). En, M. Hammersley (Ed.), *Educational Research and Evidence-Based Practice* (pp. 3-17). Open University Press.
- Hassan Murad M, Asi, N., Alsawas, M., y Alahdab, F. (2016). New Evidence Pyramid. *Evid Based Med*. 21(4):125-7. <https://doi.org/10.1136/ebmed-2016-110401>
- Hastie, P. (2016). The philosophy of physical education: A new perspective. *Journal of the Philosophy of Sport*, 43, 327-329. <https://doi.org/10.1080/00948705.2016.1165620>
- Hederich, C., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Towards An Education Based On Evidence. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/2585/2425>
- Hernández-Beltrán, V., Gámez-Calvo, L., y Gamonales, J.M. (2020). Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: “Conociendo los deportes para

- personas con discapacidad visual". E-Motion: *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 15, 77-101. <http://dx.doi.org/10.33776/remo.v0i15.5031>
- Jin, J., y Yun, J. (2010). Evidence-based Practice in Adapted Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(4), 50-54. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598465>
- Kennedy, M. (2016). How does professional development improve teaching?. *Review of Educational Research*, 86, 945–980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kim, I., Ward, P., Sinelnikov, O., Ko, B., Iserbyt, P., Li, W., y Curtner-Smith, M. (2018). The Influence of Content Knowledge on Pedagogical Content Knowledge: An Evidence-Based Practice for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 133-143. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0168>
- Korobova, N., y Starobin, S.S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
- Kuzmanovic, M., Savic, G., Popovic, M., y Martic, M. (2013). A New Approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences. *High Education*, 66, 153-171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.047>
- Manske, R.C., y Lehecka, B.J. (2012). Evidence-based medicine/practice in sports physical therapy. *International Journal of Sports Physical Therapy*, 7(5), 461.
- Marauri, J., y Mitjavilla, A. (2019). Claves críticas para valorar la innovación en las escuelas. *Revista Padres y Maestros*, 377. <https://doi.org/10.14422/pym.i377.y2019.010>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7th ed.). Pearson.
- Molina-Arriola, J. E., Rodríguez-Cervantes, O., Lozano-Flores, J. C., Quintana-Rivera, L., Moncada-Jiménez, J., y Gómez-Figueroa, J. A. (2021). La aptitud motriz como predictor del rendimiento académico. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 57-64. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4013>
- Mooijaart, S.P., Broekhuizen, K., Trompet, S., de Craen, A. J.M., Gussekloo, J., Oleksik, A., van Heemst, D., Blauw, G.J., y Muller, M. (2015). Evidence-based medicine in older patients: How can we do better?. *The Netherlands Journal of Medicine*, 73(5), 211-8.
- National Institute of Health and Clinical Excellence (NICE) (2006). *Physical Activity and the Environment, Review Four: POLICY*. NICE, <http://www.nice.org.uk/guidance/index.jsp?action=download&o=34744>
- Navarro, F., Giribet, C., y Aguinaga, E. (1999). Psiquiatría basada en la evidencia: ventajas y limitaciones. *Psiquiatría Biológica*, 6(2), 77-85.
- Navarro-Mateu, F., y García-Sancho, J. (2007). Formulación de preguntas clínicas e introducción a la estrategia de búsqueda de información. En, M.C. Sánchez, F. Navarro-Mateu, M.D. Castilla, J.A. Menárquez, y J.A. Sánchez (Eds). *Atención Sanitaria Basada en la Evidencia. Su aplicación a la práctica clínica* (pp.47-71). Consejería de Sanidad de la Región de Murcia.

- http://www.murciasalud.es/publicaciones.php?op=mostrar_publicacion&id=103&idsec=88
- Newton, P.M., y Miah, M. (2017). Evidence-based higher education—is the learning styles ‘myth’ important?. *Frontiers in Psychology*, 8, 444-453. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00444>
- Odunsi, K.O., Cooke, I.E., y Olive, D.L. (1998). Evidence-based medicine: how do we find the evidence?. *The Journal of the American Association of Gynecologic Laparoscopists*, 5(3), 313-8. [https://doi.org/10.1016/s1074-3804\(98\)80040-6](https://doi.org/10.1016/s1074-3804(98)80040-6).
- Otzen, T., Manterola, C., Rodríguez-Nuñez, I., y García-Domínguez, M. (2017). The Scientific Method. Its Relevance in Conducting Clinical Research. *International Journal of Morphology*, 35(3), 1031-1037.
- Rasberry, C., Lee, S., Robin, L., Laris, B., Russell, L., Coyle K., y Nhiser, A. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Redondo-Garrido, M.A., Gómez-Carmona, C.D., Bastida-Castillo, A., Mancha-Triguero, D., & Gamonales, J.M. (2019). Are there differences in the emotions perceived by secondary education students as a result of sex and academic year in body expression sessions? *ESHPA: Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(1), 15-28. <http://hdl.handle.net/10481/53212>
- Rodríguez, M.A., Villafáfila, C.J., y Sastre, P. (2019). Enfermeras de práctica avanzada y práctica basada en evidencias. Una oportunidad para el cambio. *Enfermería Clínica*, 29(2), 119-124. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.12.007>
- Rosenberg, W., y Donald, A. (1995). Evidence based medicine: an approach to clinical problem-solving. *BMJ: British Medical Journal*, 310(6987), 1122-1126. <https://doi.org/10.1136/bmj.310.6987.1122>.
- Ruiz, S. (2017). La enseñanza de la nutrición basada en evidencias (NBE) a través de portafolios dietarios. *Journal of Negative & No Positive Results*, 2(7), 282-289. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.1493>
- Sackett, D.L., Rosenberg, W.M., Gray, J.A., Haynes, R.B., y Richardson, W.S. (1996). Evidence-based medicine: What it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, 71-72. <https://doi.org/10.1136/bmj.312.7023.71>
- Sánchez, J.A., Aguinaga, E., y Navarro-Mateu F. (2007). Introducción a la Atención Sanitaria basada en la evidencia. En, M.C. Sánchez, F. Navarro-Mateu, M.D. Castilla, J.A. Menárquez, y J.A. Sánchez (Eds). *Atención Sanitaria Basada en la Evidencia. Su aplicación a la práctica clínica* (pp.15-46). Consejería de Sanidad de la Región de Murcia.
- Sánchez-Meca, J., Boruch, R.F., Petrosino, A., y Rosa, A.I. (2002). La colaboración Campbell y la Práctica Basada en la Evidencia. *Papeles del Psicólogo*, 83, 44-48.
- Santos, M., Martínez, L.F., y Cañadas, L. (2018). Actividades físicas en el medio natural, aprendizaje-servicio y discapacidad intelectual. *Espiral. Cuadernos del Profesorado* 11(22), 52-60. <https://doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1917>

- Seglen, P.O. (1997). Citations and journal impact factors: questionable indicators of research quality. *Allergy*, 52, 1050-1056. <https://doi.org/10.1111/j.1398-9995.1997.tb00175.x>
- Sharpe, P.A., Wilcox, S., Kinnard, D., y Condrasky, M.D. (2018). Community health advisors' participation in a dissemination and implementation study of an evidence-based physical activity and healthy eating program in a faith-based setting. *Journal of Community Health*, 43 (4), 694-704. <https://doi.org/10.1007/s10900-018-0473-5>
- Singer, J.B., Erbacher, T.A., y Rosen P. (2018). School-Based Suicide Prevention: A Framework for Evidence-Based Practice. *School Mental Health*, 1-18.
- Tapia Espinosa, F. y Arias Ferrer, L. (2021). El aprendizaje basado en objetos como estrategia para la enseñanza de la historia en Educación Primaria: un estudio cuasi-experimental. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 44-56. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3928>
- Tooley, J., y Darby, D. (1998). *Educational research: a critique: a survey of published educational research: report presented to OFSTED*. Office for Standards in Education.
- Ward, P.C., y Lehwald, H. (2018). *Effective physical education content and instruction: An evidence-based and teacher-tested approach*. Human Kinetics.
- Weber, E.J., Callahan, M.L., Wears, R.L., Barton, C., y Young, G. (1998). Unpublished research from a medical specialty meeting: why investigators fail to publish. *JAMA*, 280(3), 257-259. <https://doi.org/10.1001/jama.280.3.257>
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55, 447-459. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9066-4>

Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después

José María MARTÍNEZ-FERREIRA
Diego MIGUEL-REVILLA
María SÁNCHEZ-AGUSTÍ

Datos de contacto:

José María Martínez-Ferreira
Universidad de Valladolid
joemaria.martinez.ferreira@uva.es

Diego Miguel-Revilla
Universidad de Valladolid
diego.miguel.revilla@uva.es

María Sánchez-Agustí
Universidad de Valladolid
maria.sanchez.agusti@uva.es

Recibido: 23/03/2021
Aceptado: 17/07/2021

RESUMEN

Más de una década después de la implantación del Máster en Profesor de Educación Secundaria como modelo de formación docente, son muchos los retos que todavía quedan pendientes. Esta investigación presenta un análisis de las concepciones y el imaginario docente de los profesores de Educación Secundaria en formación mediante un examen de las respuestas proporcionadas por 594 estudiantes matriculados en las distintas especialidades del Máster en la Universidad de Valladolid. La información ha sido obtenida a lo largo de cuatro cursos académicos, entre el año 2015 y el año 2019. A través de un análisis de carácter mixto, se examinan las motivaciones, dedicación y perspectivas laborales del futuro profesorado, así como sus expectativas y concepciones sobre el modelo de formación docente. Los resultados dejan patente que un porcentaje significativo de los participantes no muestra un interés por dedicarse prioritariamente a la docencia, y que casi la mitad compagina sus estudios de Máster con trabajos u otros estudios. Igualmente, se identifican diversas competencias que los docentes en formación esperan desarrollar a lo largo del Máster, encontrando contrastes según la tipología de los futuros profesores, y ofreciendo una visión sobre su imaginario docente. Asimismo, se presenta un examen acerca de las percepciones de los estudiantes sobre el propio Máster como modelo formativo y sobre las alternativas existentes, abordando en la discusión final algunos de los retos futuros en la formación del profesorado de Secundaria.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del profesorado; Imaginario docente; Máster en Profesor de Educación Secundaria; Educación Secundaria

A road taken and only partially travelled: conceptions and expectations of prospective teachers about the Master Degree in Secondary Education Teaching after a decade

ABSTRACT

A decade after the implementation of the Master's Degree in Secondary Education Teaching as the framework for teacher training, there are many challenges that still remain. This research provides an analysis of the conceptions and of the consciousness as teachers of trainee Secondary Education educators by examining the responses provided by 594 students enrolled in the different areas in the Master's Degree at the University of Valladolid. Information was obtained over four academic years, between 2015 and 2019. Using a mixed-method design, the motivations, dedication and occupational outlook of trainee teachers were examined, as well as their expectations and conceptions about the teaching training model. Results evidence that a significant percentage of the participants did not show interest in pursuing a career in teaching, and that nearly half of them combine their Master's Degree studies with jobs or other studies. Likewise, a series of competences that pre-service teachers hope to develop in the course of the Master's Degree were identified, while contrasts were found taking into account the typology of trainee teachers, which offered a perspective of their consciousness as educators. An examination of students' perceptions about the Master's Degree as the framework for teacher training, as well as about potential alternatives is also presented. A discussion is offered at the end, covering some of the future challenges in initial teacher training for Secondary Education.

KEYWORDS: Initial teacher training; Teacher consciousness; Master's Degree in Secondary Education teaching; Secondary Education

Introducción

Formar a los futuros profesores, y además formarlos adecuadamente, son reclamaciones que constantemente se recogen de manera explícita en la legislación, en los medios de comunicación o en los debates en el seno de la sociedad. Pese a ello, es posible detectar multitud de resistencias que frenan potenciales avances, y aunque la inercia suponga una barrera, ésta no debe ocultar los esfuerzos realizados y algún camino ya iniciado y aún no recorrido en la formación del profesorado de Secundaria. Abordar estas problemáticas supone, además, reflexionar sobre lo que se ha denominado *imaginario docente*, entendiendo éste como el conjunto de ideas y competencias para usar y transformar el *conocimiento base* en un *conocimiento educativo* (González-Gallego, 2005), algo que debe analizarse en relación con la tensión entre formación científica y formación profesionalizadora, en el seno de las exigencias y demandas sociales y de las propuestas institucionales para darles respuesta.

Se ha optado por fundamentar la investigación en este concepto frente al más estructurado de “identidad profesional” (Bolívar, 2006), por considerarlo más apropiado para analizar las ideas, expectativas y motivaciones de unos profesores que todavía no lo son y que, por tanto, carecen del proceso de socialización e integración en una “comunidad de práctica” en los centros educativos, circunstancia de crucial importancia en la configuración de la identidad docente. El imaginario docente formaría parte, pues, de las representaciones sociales o conocimiento ordinario de los futuros profesores, que tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno del colectivo del que forma parte (profesorado en formación inicial) y que “en los campos profesionales, expresa la manera en que los actores se sitúan con relación a su actividad y a sus compañeros” (Jodelet, 2011, p. 134). Esta representación social del saber escolar se caracteriza por estar desvinculada de su formación inicial y el elevado porcentaje de fracaso escolar en las aulas de Secundaria (Rivero & Souto, 2019).

El docente de Educación Secundaria tiene que ser profesor de una enseñanza generalista, básica, obligatoria y gratuita para la totalidad de los adolescentes: la ESO. Pero tiene que ser también, y simultáneamente, profesor de una enseñanza selectiva de carácter preuniversitario: el Bachillerato, planteando una dicotomía que exige a los docentes una identidad dual o *disociativa* de difícil manejo. Al profesor se le demanda que sea especialista en un campo disciplinar, lo que le obliga a desarrollar unos currículos extensos para los que no tiene tiempo y, al mismo tiempo “debe asumir un compromiso personal en la educación de alumnos y alumnas, con crecientes déficits de socialización, convirtiéndose en educador de actitudes y valores, y orientador de sus vidas” (Bolívar, 2004, p. 12).

Una relación compleja de la formación de estos profesionales, y no siempre bien resuelta desde el ámbito institucional, que crea fuertes tensiones y discrepancias en la consideración de la presencia, caudal y sentido de la formación pedagógica y didáctico-disciplinar de los futuros docentes. Esta complejidad queda reflejada en la estructura y organización de la formación inicial del profesorado, con un componente general y otro profesional, que pueden organizarse de diversas formas.

En el modelo simultáneo, el diseño del título incorpora paralelamente la formación científica correspondiente a las materias a impartir y la formación didáctica y pedagógica del futuro docente, orientada desde el inicio a la formación de un profesional de la educación, como es el caso de Austria, Rumanía o Polonia. Para Esteve (2003) este modelo produce una identidad profesional más adecuada a la realidad, conjugando una formación específica y práctica del futuro docente, que abarca tanto los aspectos académicos y curriculares como los derivados de los nuevos retos que debe de afrontar. Y es que, como apunta el mismo autor, cuando se estudia una disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, se van elaborando estrategias didácticas al mismo tiempo que se asimilan los contenidos científicos.

En el modelo consecutivo, adoptado principalmente por los países de la Europa occidental como Francia, Italia o España, primero se adquiere la formación disciplinar, obteniendo el título de Grado correspondiente, para posteriormente abordar la formación didáctico-pedagógica mediante un Máster a través del cual se cualifican para el ejercicio docente en la Educación Secundaria. Desde este modelo, los profesores son formados, primero, como científicos en los distintos campos del saber para, posteriormente, “añadir” una formación, mucho más breve, como profesores. Ello produce, como señala Esteve (2003), que los futuros docentes de secundaria se imaginen a sí mismos más como historiadores o químicos que como profesores de Historia o de Química, generando el problema de la “falta de imaginario docente” (González-Gallego, 2010), caracterizado por la consideración de que son los conocimientos disciplinares los que conforman la cultura académica del profesorado y por ende su identidad profesional (Cuesta et al., 2010).

Otra de las limitaciones del modelo consecutivo, cuando el Máster profesionalizador se circunscribe a un curso académico, es la parquedad de la experiencia práctica en el proceso de formación inicial. Este es el caso español, de ahí que, en nuestro país, desde hace años, se viene hablando de un proyecto, conocido popularmente como MIR educativo, que hasta el momento no ha cristalizado en un proyecto real. En él, el acceso a la formación docente se articularía en un primer año teórico-práctico de nivel de Máster, con un número de plazas vinculado a las necesidades docentes reales, y una segunda fase de dos años de duración, de prácticas remuneradas y tuteladas en un centro educativo (Prats et al., 2019).

Una década de formación del profesorado en el Máster de Secundaria

La implantación en España del Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en el curso 2009/2010, impulsado por la necesidad de adaptar las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior, supuso, sin duda, un avance en la capacitación profesional del docente de Secundaria (Viñao, 2013), corrigiendo el deplorable deterioro en el que, con el transcurso de los años, se había sumido el proceso de obtención del CAP. El anterior intento de sustitución por unos estudios de mayor calado y consideración, como fue el caso del Curso de Cualificación Pedagógica, no llegó a cuajar más que en contadas universidades como la Universidad Autónoma de Barcelona o la Universidad de Valladolid. Las resistencias a abandonar el imaginario docente tradicional, unido a la

facilidad de obtener un certificado de capacitación en unas pocas semanas, hubieran sido difíciles de romper sin la ayuda del proceso de Bolonia y el proceso de armonización de titulaciones universitarias (Manso & Valle, 2013). Desde entonces ha transcurrido algo más de una década y son varios los artículos que han analizado la formación del Profesorado de Secundaria a raíz del desarrollo del Máster como modelo formativo (García et al., 2010).

Uno de los estudios que primero abordó el análisis de las expectativas depositadas por el alumnado en el Máster fue el de Zagalaz et al. (2011), donde se detectó, entre los participantes de la Universidad de Jaén, bajos niveles de valoración en el cumplimiento de las expectativas generadas. Los autores consideraron que ello podía estar condicionado por la comparación con el modelo formativo del CAP, más asequible, breve en tiempo y dedicación, que acababa de desaparecer. En esos años iniciales, el trabajo de Solís et al. (2013) presenta también datos semejantes. Centrados en la especialidad de Ciencias, recabaron información en un grupo de la Universidad Complutense de Madrid y en diversas universidades públicas de Andalucía durante el curso 2010-2011. Estos investigadores encontraron que los docentes en formación, aunque afirmaron haber conseguido una idea general sobre la finalidad y contenidos del área específica, manifestaban unas expectativas no demasiado elevadas en relación con el grado de preparación para impartir clases. Estos resultados han sido refrendados por estudios más recientes, detectando contrastes sobre el cumplimiento de las expectativas en las valoraciones del alumnado y los docentes (Cachón et al., 2015). Investigaciones más recientes, como la llevada a cabo por Rivero y Souto (2019) con el alumnado del Máster de las universidades de Valencia y Zaragoza, indican un alto grado de satisfacción académica con estos estudios.

Otro núcleo de investigaciones ha abordado las estimaciones de los futuros profesores sobre las competencias docentes y su consecución por medio de las asignaturas cursadas en el Máster. Ya en el primer año de su implantación, Buendía et al. (2011) realizaron un estudio en la Universidad de Granada, cuyos participantes asignaron las valoraciones más elevadas a competencias principalmente relacionadas con el aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad correspondiente, tales como conocer estrategias y técnicas de evaluación, o la elaboración de propuestas educativas, entre otras. Pontes et al. (2013), en un estudio con alumnos de la especialidad de Ciencias del Máster en la Universidad de Córdoba, emplearon una metodología de análisis cualitativo, detectando que estos profesores en formación valoraban principalmente conocimientos profesionales de tipo práctico y el desarrollo de competencias docentes relacionadas con la metodología de enseñanza, la utilización de recursos y la gestión del aula. En sentido parecido, Martínez et al. (2019), en su trabajo sobre alumnos de la especialidad de Geografía e Historia, señalan que éstos principalmente aspiran a adquirir conocimientos didácticos de cara a implementar la docencia y una base teórico-práctica útil en su inicio como docentes.

Asimismo, Serrano y Pontes (2015), en su investigación con 353 estudiantes del conjunto de especialidades del Máster en la Universidad de Córdoba, indicaron, como competencias más destacadas por el alumnado, la adquisición de estrategias para estimular el esfuerzo de los estudiantes y promover su capacidad de aprendizaje

autónomo y colaborativo, así como la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos con estrategias adecuadas al nivel y desarrollo competencial de sus futuros alumnos. Al respecto, Sola et al. (2020) realizaron un estudio con el alumnado del Máster en la Universidad de Granada, en el curso 2019-20, identificando una mayor valoración de los aspectos referidos a estimular la motivación por el aprendizaje o fomentar el espíritu crítico y emprendedor. En cambio, curiosamente, los estudiantes manifestaron menor interés hacia las competencias relativas a los conocimientos didácticos respectivos o a la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros.

Un tercer objeto de estudio sobre el Máster de Secundaria se ha focalizado en las prácticas docentes. Sin duda, un elemento crucial de la formación del profesorado de Secundaria lo constituye el Practicum, en la medida que supone la inmersión en la labor docente (Madalena Calvo et al., 2020; Sans, 2013). Igualmente, incide en la conformación de la identidad profesional que, en la mayor parte de las ocasiones, se empieza a configurar a partir del desarrollo de las prácticas (Peinado & Abril, 2016). En este sentido, González-Gallego (2010) señala la importancia de la elección de los centros y tutores para proporcionar a los alumnos del Máster una buena experiencia que incentive una docencia positiva e innovadora. Y es que, en ocasiones, el alumnado encuentra obstáculos para realizar innovaciones pedagógicas en el desarrollo de las prácticas docentes (Valdés & Bolívar, 2014). Por otra parte, también se ha detectado una complacencia espontánea con su actuación en el aula y una autosuficiencia en la observación y análisis de las personas mentoras, aunque luego no se refleja en datos empíricos en los informes (Madalena Calvo et al., 2020).

De forma significativa, Serrano y Pontes (2017), en su investigación centrada en las diferencias entre expectativas y logros en las competencias del Practicum, detectaron un contraste entre la valoración atribuida a la importancia de las competencias que se desarrollan durante la fase de prácticas, y el nivel de desarrollo que los estudiantes consideran haber alcanzado al finalizar las mismas. Por otro lado, Torrego (2015), en su trabajo sobre la valoración del Practicum por parte del alumnado que cursó el Máster en la Universidad de Valladolid en el curso 2011-12, identificó que un 89 por ciento de los encuestados consideraron el Practicum como la fase más importante de su formación profesionalizadora. En esta línea, Manso y Martín (2014) también detectaron una alta valoración y un alto nivel de acuerdo respecto a la propuesta de una mayor extensión del tiempo dedicado a las prácticas. Estos trabajos reseñados coinciden en reflejar una alta expectativa y valoración hacia la fase práctica del Máster de Secundaria, independientemente del contexto geográfico y temporal.

Objetivos y preguntas de investigación

Teniendo en cuenta los aspectos descritos con anterioridad, se tomó la decisión de realizar un estudio en el ámbito de la Universidad de Valladolid, con la finalidad de recabar información sobre el proceso de formación de los estudiantes que cursan el Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, y poder contrastar los datos obtenidos en otras investigaciones y contextos.

Partimos de la idea de que la profesión docente es un recurso de última hora para muchos de los estudiantes del Máster, de ahí la ausencia de un imaginario docente cuando ingresan en el Máster y la insuficiente respuesta institucional para construirlo con un curso de un año de duración.

Para ello, se ha utilizado una selección representativa del alumnado que cursa diferentes especialidades de dicho Máster, a lo largo de cuatro cursos académicos. Ha interesado averiguar, especialmente, los motivos que llevan al alumnado a matricularse en el Máster, su dedicación y perspectivas de futuro. Además, esta investigación también se interesa por conocer la manera en que perciben estos estudios y las expectativas generadas en torno a ellos al comenzar el curso, así como las concepciones del futuro profesorado acerca del modelo formativo. A través de esta información, se pretende obtener una visión del imaginario docente de los futuros profesores que en los próximos años se incorporarán a las aulas de Secundaria en sus diversas disciplinas. Por tanto, la investigación parte de las siguientes preguntas de investigación:

(1) ¿Cuáles son los motivos por los que los alumnos que acceden a los estudios del Máster en Profesor de Educación Secundaria han decidido cursarlo? ¿Cuál es su grado de dedicación y sus perspectivas profesionales de cara al futuro?

(2) ¿Cuáles son las expectativas sobre el Máster con las que los docentes en formación comienzan dichos estudios?

(3) ¿Cuáles son sus concepciones sobre el modelo de formación docente para Educación Secundaria?

Método

La presente investigación empírica asume un diseño de carácter mixto con una implementación concurrente, tratando de suplementar información cuantitativa con aportaciones puntuales de carácter cualitativo capaces de ayudar en la interpretación (Greene, 2007). El estudio hace uso, en todo caso, de un enfoque predominantemente cuantitativo de carácter descriptivo (Bisquerra, 2004), con la finalidad de proporcionar una visión de conjunto de la situación y las ideas de los participantes, atendiendo a escalas de valoración y diversas categorías preestablecidas. Al asumir un diseño de carácter CUAN-cual (Hernández Sampieri et al., 2014), estos datos cuantitativos han sido, en ocasiones, suplementados con expresiones espontáneas de tipo cualitativo.

Contexto y participantes

Para la puesta en marcha de este estudio ha sido posible contar con un total de 594 estudiantes matriculados en el Máster en Profesor de Educación Secundaria en la Universidad de Valladolid, en cuatro cursos académicos, entre el año 2015 y el año 2019. El 50 por ciento de dichos participantes tenía una edad de menos de 25 años al cumplimentar el cuestionario, mientras que más de un 26 por ciento se encontraba entre 25 y 29 años, y cerca de un 23 por ciento tenía más de 30 años. En total, pudo contarse con las respuestas de 350 mujeres y 240 hombres (cuatro personas no

indicaron este aspecto). Con la finalidad de lograr la máxima representatividad posible en la selección de los participantes, la investigación ha tratado de obtener información del mayor número posible de estudiantes matriculados, abarcando alumnado de todas las especialidades ofertadas. El contraste numérico entre especialidades es un reflejo de la cantidad de estudiantes matriculados anualmente en cada una de ellas y los *numerus clausus* establecidos para cada una de ellas, cifra muy dispar. Desde este punto de vista, el muestreo puede ser descrito como no probabilístico e intencional, así como de carácter típico (Wellington, 2015). Al respecto, es posible observar la distribución de los participantes según las diferentes especialidades ofertadas en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de los profesores en formación según la especialidad cursada

<i>Especialidad cursada en el Máster</i>	n	%
Lenguas Extranjeras	144	24.2
Geografía e Historia	88	14.8
Lengua castellana y literatura	54	9.1
Tecnología e informática	47	7.9
Matemáticas	43	7.2
Biología y Geología	42	7.1
Física y Química	40	6.7
Economía	31	5.2
Música	22	3.7
Orientación educativa	22	3.7
Formación y Orientación Laboral	16	2.7
Latín y Griego	16	2.7
Filosofía	14	2.4
Tecnología agraria, alimentaria y forestal	9	1.5
Intervención sociocomunitaria	6	1.0
Total	594	100

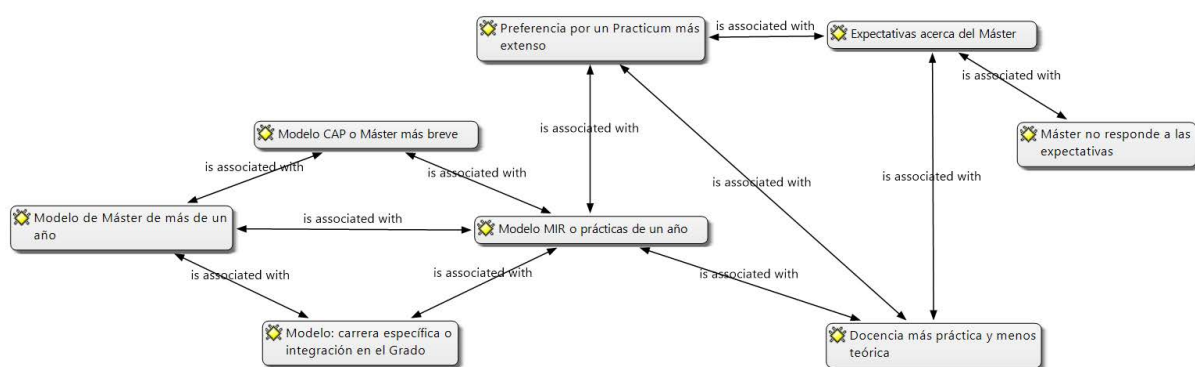
Obtención y procesamiento de la información

La información fue recopilada en cada uno de los cursos académicos durante el primer mes tras el comienzo del Máster. Para ello, se hizo uso de un cuestionario semiestructurado en papel, que fue cumplimentado en persona por los estudiantes gracias a la colaboración del profesorado encargado de la docencia. Los participantes ofrecieron su consentimiento informado con la finalidad de que los datos proporcionados pudieran ser usados en la presente investigación. El instrumento, de carácter anónimo, estuvo conformado por tres preguntas semi-cerradas de elección múltiple en la que los estudiantes pudieron clarificar sus respuestas (y en las que

podieron añadir de manera espontánea respuestas abiertas), por un apartado completamente abierto, y por siete ítems de valoración a través de una escala de tipo Likert (utilizando una escala del 1 al 10, según el grado de acuerdo con cada afirmación). La realización de una prueba de fiabilidad en aquellos ítems centrados en las expectativas didácticas sobre el Máster de los participantes indicó un grado elevado de consistencia interna ($\alpha = .77$), al superar el umbral requerido de $\alpha = .70$. Los datos cuantitativos fueron trasladados y procesados mediante el software SPSS, lo que permitió llevar a cabo un análisis de carácter descriptivo. Por otro lado, la información cualitativa fue transcrita y codificada haciendo uso de categorías emergentes utilizando el software ATLAS.ti (Figura 1).

Figura 1

Vista de red de las categorías cualitativas analizadas



Se parte de una categoría relacionada con las expectativas generadas por el Máster, de la que derivan ideas ligadas con el modelo de formación docente y con la extensión y rol de las prácticas en los centros. Así, esta categoría inicial se relaciona estrechamente con otra, focalizada en agrupar aquellas respuestas en las que los participantes inciden en aquellos factores por los que el Máster no responde a sus expectativas previas. A la vez, la categoría inicial también se relaciona con otras, en las que los docentes en formación expresan su preferencia por un modelo menos teórico, o por un Practicum más extenso. Esta última idea se liga, asimismo, a los diversos modelos de formación docente a los que hacen referencia los estudiantes: las cuatro categorías se interrelacionan, reflejando diferentes concepciones sobre la manera en la que debería estructurarse la formación del profesorado de Secundaria.

Resultados

Motivaciones y perspectivas laborales del futuro profesorado

En relación con el primero de los objetivos del estudio, se decidió llevar a cabo un análisis utilizando la información proporcionada por los participantes sobre sus

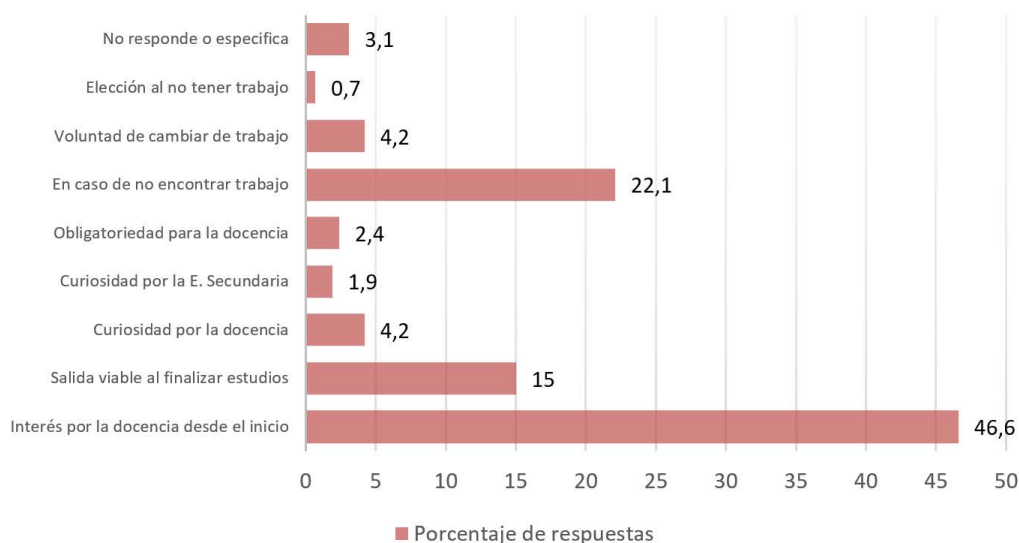
ideas. Es por ello, por lo que se examinó tanto su valoración sobre las razones por las que decidieron cursar el Máster como su dedicación y perspectivas de futuro.

En primer lugar, atendiendo a los **motivos por los que se cursa el Máster**, es necesario señalar que, como se refleja en la Figura 2, menos de la mitad de los profesores en formación encuestados declaran que querían dedicarse a la docencia desde el momento en que comenzaron a cursar sus estudios de Grado o Licenciatura (un 46.6 por ciento de los 594 participantes) y de ahí el deseo de matricularse en este Máster profesionalizante. Por el contrario, un 15 por ciento indica, explícitamente y de manera espontánea, que tomó la decisión tras finalizar sus estudios de Grado, al considerar, solamente entonces, esta salida profesional como algo factible, mientras que otro 2.4 por ciento cita la obligatoriedad del Máster como motivo para cursarlo. Junto a ellos, se usan otros argumentos espontáneos de carácter educativo: un 4.2 por ciento de los participantes cita su interés por conocer o profundizar en el mundo de la docencia y otro 1.9 por ciento expresa el atractivo de conocer el funcionamiento de la etapa de Secundaria.

Por otro lado, el resto de participantes dejan de lado los argumentos de carácter educativo y se centran, en cambio, en aspectos ligados al mundo del trabajo (27 por ciento de los 594 participantes). En este caso, como respuesta más frecuente (22.1 por ciento del total), los futuros docentes argumentan que cursan estos estudios por si no encuentran otro trabajo y tienen que dedicarse a la docencia. A este porcentaje se suman otras argumentaciones escritas de manera espontánea por los participantes: un 4.2 por ciento que afirman tener trabajo, pero buscan un cambio, así como un 0.7 por ciento que indica haber escogido el Máster al encontrarse en paro. A todos ellos se añade un 3.1 por ciento adicional que no responde o no especifica sus respuestas.

Figura 2

Motivos de los participantes para cursar el Máster



En segundo lugar, y poniendo el foco en esta ocasión en la **dedicación de los profesores en formación** durante su periodo en el Máster, se detecta un panorama complejo. Solamente un 49.3 por ciento de los 594 participantes afirma cursar estos estudios con una dedicación exclusiva. Por otro lado, un 9.4 por ciento de los futuros docentes indica que compatibiliza su dedicación al Máster con otros estudios. Dentro de este grupo, la respuesta más habitual (4.2 por ciento) es la compaginación con otros estudios de postgrado, incluyendo estudios de Doctorado, seguido por otros estudios de Grado (1.2 por ciento). Otro 7.9 por ciento de los participantes encuestados indica que cursa estudios de idiomas de forma paralela y un 4 por ciento no especifica el tipo de estudios que está realizando.

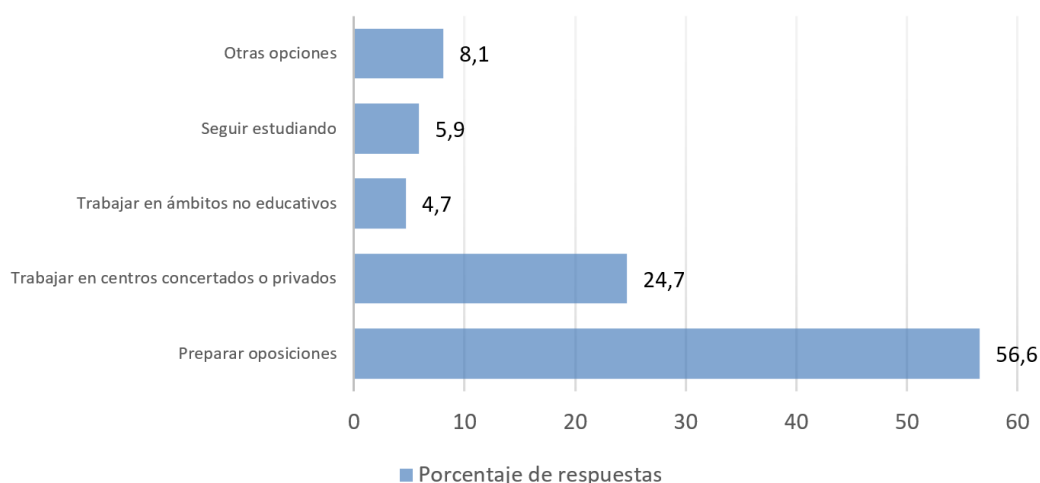
Por otro lado, la cifra de docentes en formación que compagina sus estudios con un trabajo es elevada: un 31.1 por ciento. Tras realizar un examen de las respuestas proporcionadas, un 11.4 por ciento del total de los futuros docentes trabaja en ocupaciones relacionadas con el mundo de la educación no reglada. Un 7.6 por ciento se emplea, en cambio, en ocupaciones derivadas de su formación académica, pero de carácter no educativo. Finalmente, un 12.1 por ciento afirma tener ocupaciones no relacionadas con ninguno de estos aspectos (trabajo en la hostelería o comercio, entre otras ocupaciones). El 2.2 por ciento restante no responde a esta pregunta.

También se interrogó a los docentes en formación sobre sus **perspectivas de futuro una vez finalizado el Máster**. En esta ocasión, la respuesta mayoritaria es la preparación de oposiciones, opción seleccionada por un 56.6 por ciento de los 594 participantes (ver Figura 3). Un 24.7 por ciento de los mismos señala en sus respuestas la expectativa o preferencia de trabajar, en cambio, en un centro educativo concertado o privado. Por otro lado, y fuera ya del marco docente, un 5.9 por ciento de los futuros profesores indica en sus respuestas que tienen la intención de seguir estudiando una vez que acaben el año de formación en el Máster, en esta ocasión, generalmente, en estudios ligados a su ámbito disciplinar. Un 4.7 por ciento adicional se decanta, asimismo, por ponerse a trabajar, aunque en esferas no ligadas al mundo educativo. El 8.1 por ciento restante señala otras opciones, mayoritariamente ligadas a viajar al extranjero (para la mejora del idioma o para la búsqueda de oportunidades), pero también se encuentran referencias a la preparación de oposiciones ligadas a otras profesiones o a continuar con la ocupación laboral vigente, entre otros aspectos secundarios). Por tanto, cabe destacar que en torno a una quinta parte de los participantes no parece tener claro dedicarse a la docencia en un futuro próximo.

Cruzando los diferentes datos, es posible observar que aquellos profesores en formación que afirman que querían dedicarse a la docencia desde el inicio tienen un 52.3 por ciento de dedicación exclusiva (frente a la media general de 49.3 por ciento), y un 67.5 por ciento quiere preparar oposiciones en el futuro (frente a la media global de un 56.6 por ciento), indicando un mayor nivel de focalización en sus perspectivas ligadas al mundo laboral en el ámbito educativo.

Figura 3

Perspectivas de futuro de los participantes tras finalizar el Máster



Expectativas del profesorado en formación sobre el Máster

Una vez examinada la situación de la que parten los docentes en formación al comenzar el Máster, tanto en lo relacionado a sus motivaciones, dedicación y perspectivas de futuro, se analizan a continuación sus expectativas sobre estos estudios. En primer lugar, como puede observarse en la Tabla 2, los participantes muestran un grado de acuerdo muy alto ante tres afirmaciones concretas, ya que esperan del Máster que les ofrezca información sobre el funcionamiento de los centros educativos, contenidos propios del ámbito de la organización escolar ($M = 8.21$), sobre las características de los alumnos que pueden encontrarse en el futuro, aspectos generalmente abordados desde la psicología ($M = 8.11$) o sobre conocimientos y destrezas para afrontar con éxito la docencia de la materia correspondiente, contenidos abordados desde las didácticas específicas ($M = 8.40$). Todos estos aspectos, ligados con una visión de carácter práctico y focalizada en adquirir competencias para el desarrollo profesional docente, son valorados de forma similar entre los diferentes grupos, aunque con pequeños contrastes.

Así, es posible detectar valoraciones algo más elevadas, aunque no sustanciales, entre aquellos docentes que afirmaron haber estado interesados por la docencia desde el inicio de sus estudios ($M = 8.30$, $M = 8.21$ y $M = 8.47$, respectivamente) en contraposición al resto ($M = 8.21$, $M = 8.03$ y $M = 8.35$, respectivamente). Igualmente, aquellos docentes en formación que compaginan sus estudios de Máster con otro tipo de estudios muestran valoraciones más bajas en los tres ítems ($M = 7.70$, $M = 7.68$ y $M = 7.90$, respectivamente) frente, tanto a quienes están estudiando el Máster con dedicación exclusiva, como a los participantes que lo compaginan con un trabajo, que son, precisamente, los que parten de expectativas más elevadas ($M = 8.28$, $M = 8.32$ y $M = 8.48$, respectivamente).

Tabla 2

Expectativas de los participantes sobre el Máster

	<i>M</i>	<i>Des. Est.</i>
Incrementar conocimientos de la materia a impartir	6.43	2.79
Información sobre el funcionamiento de los centros educativos	8.21	1.72
Conocer las características del alumnado	8.11	1.85
Que aporte conocimientos y destrezas para afrontar con éxito la docencia	8.40	1.89
Ya poseo los conocimientos, únicamente necesito practicar en un centro	5.08	2.49

Nota. Número de respuestas entre $N = 586$ y $N = 592$ dependiendo del ítem.

En segundo lugar, los futuros docentes ofrecen únicamente un moderado grado de acuerdo con la expectativa de que estos estudios les ayudarán a incrementar sus conocimientos sobre la materia a impartir ($M = 6.43$). Esta visión, por la cual el Máster debería centrarse en abordar contenidos de carácter disciplinar evidencia una brecha entre los profesores en formación dependiendo de la especialidad cursada. Así, el grado de acuerdo con este aspecto es mucho más elevado entre los participantes cursando especialidades de humanidades o ciencias sociales ($M = 6.81$) frente a los que cursan especialidades técnicas o no sociales ($M = 5.57$). Es igualmente llamativo que aquellos docentes en formación que indican haber mostrado un mayor interés por la docencia desde el inicio también tienen unas expectativas más elevadas al respecto ($M = 6.83$) que el resto de sus compañeros ($M = 6.08$) en relación a este ítem.

En tercer lugar, preguntados por su grado de acuerdo sobre si consideran que ya poseen los conocimientos y sólo requieren cursar las prácticas en los centros, muestran una mayor división de opiniones ($M = 5.08$). Este nivel de acuerdo, el más bajo entre todos los ítems, no muestra variaciones de relevancia entre los diferentes tipos de docentes en formación, ya se atiende a su interés por la docencia o especialidad. En todo caso, el grupo que considera que su nivel de preparación es el más elevado es el de aquellos participantes que compaginan el Máster con otros estudios ($M = 5.41$), mientras que quienes muestran mayores dudas son, precisamente, aquellos profesores en formación con dedicación exclusiva durante sus estudios ($M = 4.92$).

Estas respuestas han sido complementadas con las opiniones que escribieron varios de los participantes al cumplimentar los cuestionarios. En esta ocasión, de las 144 respuestas recogidas, sólo es posible encontrar 28 menciones que, de manera espontánea, hacen referencia a sus expectativas sobre el Máster.

Entre las diversas ideas, aquellos estudiantes que expresan su opinión muestran una cierta unanimidad en el hecho de que el Máster debería centrarse en aspectos didácticos o pedagógicos, pues, en palabras de un encuestado, es necesario “*que las clases estén orientadas a ‘cómo enseñar X materia’, no a los contenidos de la materia en*

sí (vistas durante el Grado)” (I.19.GH.4). Esta idea se repite: “creo que es muy importante la formación psicológica y didáctica pedagógica” (I.16.BI.4); o “El ‘saber enseñar/educar’ antes que los contenidos” (I.16.MU.5).

Por otro lado, las reflexiones de los futuros docentes también ofrecen una ventana ante la que asomarse para conocer aspectos que describen su imaginario docente. Este es el caso de un participante, quien afirma que “debería ser un máster más práctico y menos teórico”, y, por tanto, “enfocado a aprender ciertos ‘trucos’ para poder ser profesor” (I.19.BI.2). La concepción de la docencia como una mera práctica basada en trucos o despojada de una base teórica es, de hecho, un aspecto que debería tenerse en cuenta, ya que puede llegar a ser prevalente en ciertos docentes en formación. A su vez, es posible encontrar visiones en las que, pese a que el foco principal es de carácter educativo, los aspectos puramente más prácticos o utilitarios pueden generar una mayor preocupación entre los futuros docentes. Este es el caso de un encuestado que indica que “a la hora de enfrentarnos a una clase, a ganar confianza y perder el miedo a los alumnos” (I.16.FIL.4), así como otro compañero suyo, que cree que el Máster debería enfocarse a “proporcionarnos las herramientas necesarias para manejar de forma eficiente a los alumnos; es decir, saber actuar en situaciones difíciles, de bullying, etc.” (I.19.BI.3).

Más allá de estas afirmaciones que ofrecen información sobre la concepción y expectativas sobre el Máster, entre las opiniones de los participantes se encuentran siete encuestados que citan su decepción con el mismo. En estos casos no se citan razones específicas salvo en una ocasión, en la que se señala que “me hubiera gustado un panorama teórico más breve y que realmente me prepare a ser profesora”, señalando a continuación que quería aprender cómo “actuar adecuadamente ante los adolescentes que serán mis alumnos... en fin, que [el Máster] sea mucho más profesionalizante” (I.19.LE.15). Precisamente, una mayor incidencia en aspectos prácticos es recalcada por 22 estudiantes, generalmente señalando la importancia de conocer cómo gestionar aspectos del mundo real frente a información de carácter teórico, a lo que se unen 10 menciones explícitas a la duración del periodo de prácticas, ya que para estos encuestados “el Practicum debería ser más largo, pues es la aplicación de esos conocimientos adquiridos” (I.17.MAT.4).

Concepciones en torno al modelo de formación docente en Secundaria

Finalmente, y con la finalidad de examinar aspectos complementarios capaces de proporcionar información adicional sobre el imaginario docente del futuro profesorado, se tomó la decisión de examinar sus concepciones sobre el modelo de formación para ser profesor de Educación Secundaria. Para ello, se solicitó a los participantes que valoraran, utilizando una escala entre 1 y 10, su grado de acuerdo con el requerimiento de un año de formación didáctica y pedagógica tras haber cursado un grado universitario, así como con otra posibilidad alternativa en la que se requeriría cursar un Grado universitario destinado exclusivamente a la formación docente en Educación Secundaria, donde se compaginarían los aspectos disciplinares con los profesionalizantes. Tras el análisis de los resultados, los futuros docentes se inclinan por el modelo de formación a través del Máster ($M = 6.40$), en comparación

con el modelo alternativo propuesto que, por otro lado, no registra un rechazo elevado ($M = 4.44$).

El modelo formativo consecutivo es valorado mucho más entre los 293 participantes que se dedican exclusivamente a sus estudios de Máster ($M = 6.57$) y los 182 que los compaginan con un trabajo ($M = 6.36$), frente a los que 102 participantes que compaginan el Máster con otros estudios ($M = 5.77$). En cambio, los resultados respecto a la alternativa (modelo concurrente) no muestran diferencias relevantes. Llama la atención que los docentes en formación en especialidades de Humanidades y Ciencias Sociales valoran siempre más positivamente ambas opciones ($M = 6.50$ y $M = 4.63$, respectivamente), frente a las respuestas encontradas por los futuros docentes en especialidades técnicas o no sociales ($M = 6.17$ y $M = 4.02$, respectivamente).

Por último, de nuevo se han examinado las respuestas abiertas que, de forma espontánea, fueron escritas por los futuros docentes. Aunque solamente un número muy bajo de estudiantes abordan específicamente este asunto, es posible observar diferentes percepciones acerca de lo que debería ser el modelo formativo para Secundaria. Como muestra, seis participantes señalan su preferencia por un modelo en el que el Máster se alargara durante dos años, con el objetivo, en palabras de un participante, de evitar *"tanta carga de trabajo en poco tiempo"* (I.15.LE.12). Uno de los docentes en formación se decanta por esta opción argumentando que sería adecuado *"un año la formación teórica y un año la práctica"* (I.15.LE.27). Esta última idea se relaciona con un aspecto señalado por tres participantes adicionales, quienes señalan que *"las prácticas tendrían que ser como el MIR de los médicos, ya que no todos los futuros profesores tienen vocación"* (I.17.LE.10), en palabras de uno de ellos.

Ocho participantes indican espontáneamente, en cambio, que se decantarían por la *"creación de un grado exclusivo para la docencia o inclusión de especialidad en los grados existentes"* (I.17.LI.19), según escribe uno de ellos. Entre los argumentos se encuentran visiones muy claras acerca de lo que debería ser la preparación de los docentes, como puede observarse en apreciaciones como la siguiente: *"la formación del profesor debe ser constante: ni en un año ni en un grado. Un año nos puede habilitar para dar clase, pero no puede acabar ahí nuestra formación pedagógica"* (I.16.GH.15). Ahora bien, también es posible encontrar tres docentes en formación adicionales que se decantan por modelos previamente vigentes. En palabras de uno de ellos, *"creo que el formato anterior (CAP) era mejor. Me parece muchísimo tiempo, dado que es dedicar otro año entero a la universidad"* (I.16.LE.12), lo que ofrece una visión muy distinta.

Discusión y conclusiones

Una vez expuestos los resultados obtenidos a partir de la información recabada a lo largo de cuatro cursos académicos, a continuación se presenta una interpretación de los mismos, de cara a poder abordar los objetivos y preguntas de investigación planteados inicialmente.

En primer lugar, esta investigación perseguía identificar los motivos por los que el profesorado de Educación Secundaria en formación accede a los estudios de Máster, así como su grado de dedicación y perspectivas profesionales. El análisis de las razones por las que se cursa el Máster ha permitido destacar que menos de la mitad

del profesorado de Secundaria en formación (46.6 por ciento) manifiesta una vocación docente como profesor al iniciar sus estudios universitarios. Por otro lado, un porcentaje muy significativo de los futuros profesores que cursa el Máster afirma querer dedicarse a la docencia únicamente si no encuentra trabajo en otro campo ligado a su formación inicial del Grado. Análisis similares sobre los motivos por los que se cursa el Máster, como los realizados por Solís et al. (2013) o por Martínez et al. (2019), señalan, en consonancia, que en muchas ocasiones los estudiantes cursan estos estudios al ser un requisito, o porque “nunca se sabe”, y no tanto por motivación propia o percepción sobre su utilidad. El hecho de que, por tanto, muchos de los estudiantes no estén matriculados en el Máster por vocación, o que la docencia no sea su interés principal, puede provocar que su imaginario docente no sea el adecuado.

El grado de dedicación de los estudiantes del Máster también ha sido abordado en la presente investigación, lo que ha llevado a detectar que un porcentaje muy significativo de ellos compaginan sus estudios con un trabajo (31.1 por ciento). Estos datos resultan muy parejos a los detectados por Zagalaz et al. (2011) en la Universidad de Jaén, con cifras también cercanas al 30 por ciento. Rivero y Souto (2019) mostraron que en la Universidad de Zaragoza, un tercio del alumnado compatibilizaba sus estudios con una actividad laboral, una cifra también muy similar. En el caso de la Universidad de Valladolid, es necesario añadir a este número que un 17.3 por ciento de los matriculados compagina el Máster con otros estudios. Estos datos reflejan una situación que afecta a casi la mitad de los profesores en formación, lo que puede explicar ciertas tensiones y malestar entre los estudiantes por la sobrecarga de trabajo.

De igual modo, la investigación ha permitido identificar que un 81.3 por ciento de los encuestados afirma querer trabajar como profesor de Secundaria en el futuro. Esta cifra se aproxima a las de otros estudios similares, como el llevado a cabo en la Universidad de Jaén, en el que el 89.1 por ciento de los estudiantes aspiraban a dedicarse a la docencia (Zagalaz et al., 2011). Aun así, resulta llamativo que un porcentaje destacable se decante por otras opciones profesionales no ligadas al mundo educativo. En el caso de la Universidad de Valladolid, casi uno de cada cinco matriculados no tiene perspectivas de dedicarse al mundo de la docencia en el futuro y, a pesar de ello, optan por cursar un Máster profesionalizante.

Este estudio también marcó como su segundo objetivo analizar las expectativas con las que el profesorado en formación comienza el Máster, y ha detectado que, en el imaginario docente de los participantes, adquirir los conocimientos y destrezas necesarios para desarrollar exitosamente la docencia de la materia correspondiente ocupa un lugar primordial. Junto a esto, se valoró como necesario dominar aspectos organizativos y conocer las características del alumnado. Estas consideraciones coinciden por las expuestas por Buendía et al. (2011), así como por Martínez et al. (2019) y Sola et al. (2020), donde también se identificó un alto grado de valoración a competencias similares.

La expectativa de incrementar los conocimientos de la materia a impartir fue muy inferior en este caso, lo que contrasta con los resultados obtenidos por Serrano y Pontes (2015), aunque en el presente estudio se han detectado contrastes entre determinadas especialidades. En el caso de Geografía e Historia, Física y Química, o

Biología y Geología, donde se valora de manera más alta esta necesidad, las diferencias pueden deberse a que el alumnado proviene de Grados de formación disciplinar que abordan una única materia, provocando carencias formativas respecto a los contenidos que deberán impartir. Éste sería el caso de la especialidad en Geografía e Historia, en la que, como indican Rivero y Souto, los docentes en formación “no han cursado una carrera que les proporcione conocimientos avanzados de las tres disciplinas” (2019, p. 48), lo que requiere completar estos déficits en su formación disciplinar inicial. Esta idea también se corrobora desde la posición del alumnado, tal y como señala Sans (2013).

Por otro lado, algunos de los aspectos detectados en las respuestas abiertas también corroboran la importancia que muchos otorgan a las competencias docentes percibidas con un carácter más práctico (gestión del aula, manejo de situaciones conflictivas, etc.), en línea con el estudio cualitativo de Pontes, Serrano y Poyato (2013). Precisamente, esta idea ya fue recalcada con anterioridad por Suárez (2010), quien manifestó que el alumnado del Máster persigue una formación funcional como objetivo prioritario teniendo en mente el proceso de acceso a la profesión docente a través de las oposiciones. Como apunta este autor, “el Máster no es el único responsable en la formación de futuros profesores” (Suárez, 2010, p. 9), ya que persiste un sistema selectivo diseñado por la Administración que puede influir en las expectativas de los docentes en formación. Igualmente, es importante destacar que, de acuerdo con los resultados obtenidos, los docentes en formación son bastante conscientes de sus carencias profesionalizadoras: pese a haber cursado sus estudios de Grado, reconocen mayoritariamente que todavía no cuentan con las competencias necesarias para el ejercicio de la docencia en Secundaria. Esto se refleja en sus expectativas, puesto que consideran que estas carencias podrán subsanarse a través del Máster.

Esta circunstancia presenta, además, una relación con las concepciones del alumnado sobre el modelo de formación docente, algo que ha sido abordado en el último apartado de este estudio. Atendiendo a las valoraciones de los participantes, éstos parecen haber asumido como adecuado el hecho de tener que cursar un año de formación didáctica y pedagógica tras sus estudios de Grado. Parecen haberse superado las reticencias encontradas en los primeros años de implantación del Máster, en los que los profesores en formación atribuían una excesiva duración, costes económicos y dedicación temporal a estos estudios de postgrado, teniendo en mente el antiguo modelo del CAP (Cachón et al., 2015). Tras el examen de las respuestas abiertas encontradas en el presente estudio, el recuerdo del CAP parece haberse diluido.

Es significativo que tampoco manifiesten un alto rechazo ante la propuesta de cursar un Grado destinado a la formación docente en Educación Secundaria, siendo más receptivos los estudiantes del ámbito de Humanidades y Ciencias Sociales, donde la enseñanza constituye una de las pocas salidas laborales. Asimismo, a través de las respuestas abiertas se apuntaron otras opciones, como una mayor dedicación de tiempo a las prácticas, en concordancia con lo reflejado en las investigaciones de Manso et al. (2014) o de Torrego (2015), la ampliación del Máster a dos años de duración, o la inclusión de asignaturas orientadas a la docencia en los estudios de

Grado, coincidiendo con lo expuesto por Suárez (2010) y Sans (2013), desde su perspectiva como ex-alumnos del Máster. Incluso se encontraron varias citas espontáneas que toman el modelo MIR como referencia.

Implicaciones y futuras líneas de trabajo

Como ha podido observarse, el actual modelo parece haber conseguido superar algunas de las reticencias iniciales de los futuros docentes de Secundaria. En todo caso, son muchos los retos que han podido ser detectados, y que inciden tanto en aspectos organizativos como académicos de los profesores en formación inicial que cursan el Máster. Es el caso del hecho de que, pese a requerir dedicación exclusiva (dada la carga horaria y de inmersión en contenidos para los alumnos que lo cursan), se constata que en torno a la mitad de los matriculados en el Máster lo compagina con otras actividades.

Junto a esto, teniendo en cuenta que casi la mitad de los encuestados manifiesta que quería dedicarse a la docencia cuando inició sus estudios de Grado, cabría realizar una reflexión sobre la pertinencia de incluir un itinerario formativo orientado a la docencia en Secundaria, en las titulaciones de procedencia de algunas especialidades, o un Grado específico para la enseñanza en esta etapa. La consideración, además, de modelos formativos alternativos es uno de los grandes debates que están sobre la mesa (Prats et al., 2019) y pueden ser informados por análisis de la situación actual, como el aquí presentado.

Este estudio asumió este reto, y aunque únicamente se ha analizado al alumnado matriculado en la Universidad de Valladolid y, por tanto, existen limitaciones en relación a la muestra, el hecho de que los datos se hayan recabado a lo largo de cuatro cursos académicos, y que se haya contado con un número muy elevado de docentes en formación, ofrecen fortaleza a la investigación. Este estudio puede constituir, junto con otros trabajos mencionados, una base sobre la que poder extraer conclusiones una década después de la implantación del Máster de Secundaria. Un camino iniciado y parcialmente recorrido que no puede tener éxito, como indica Tiana (2013) “sin haber abordado otros aspectos como el acceso a la carrera docente, los incentivos para el acceso a la misma, y los medios para su mejora” (p. 56). Precisamente, esto marca también futuras líneas de investigación, en las que poder profundizar sobre la valoración y percepción del desarrollo competencial por parte del profesorado en formación que cursa el Máster, teniendo en cuenta los retos a los que se enfrenta el desarrollo de la identidad profesional de los futuros docentes en un mundo cada vez más complejo.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido realizada en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. Para ello se ha contado con el permiso y apoyo de la Institución, así como con el conocimiento y consentimiento de los estudiantes que han participado, todos ellos mayores de edad. Los autores agradecen a la Universidad y al alumnado del Máster la colaboración prestada, sin la cual no hubiera sido posible la investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, J.M.; metodología, J.M., D.M. y M.S.; recopilación de datos, J.M y M.S., análisis de datos J.M., D.M. y M.S., redacción, revisión y edición, J.M., D.M. y M.S.

Referencias

- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Reice. Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-22. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5534>
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Ediciones Aljibe.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E. M., Pegalajar, M., Ruiz, M.A., & Tomé M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster universitario de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón*, 63(3), 57-74. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29055>
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M. L. & González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.03.001>
- Cuesta, R., Mainer, J., & Mateos, J. (2010). Más allá de lo obvio. *Cuadernos de Pedagogía*, 404, 88-91.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- García, F., Solís, E. & Porlán, R. (2010). El Máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 404, 85-87.
- González-Gallego, I. (2005). Una información invertida: la de ser profesor (consideraciones sobre la formación docente). En MEC, *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp. 205-260). Secretaría General Técnica MEC.
- González-Gallego, I. (2010). Concepto, normativa y propuesta de aplicación para geografía e historia. En I. González-Gallego (Coord.), *El profesorado y los retos del sistema educativo actual* (pp. 27-73). Graó.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. Jossey-Bass.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154.

- Madalena Calvo, J. I., Pinheiro dos Santos, M. F., Rodríguez Pizzinato, L. A., & Souto González, X. M. (2020). La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 97-118. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81004>
- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>
- Manso, J., & Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Martínez, R., López, A. B., & González, I. (2019). Valoración de las expectativas de formación en el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia. En Hortas, M. J., Dias, A., & De-Alba, N. (Coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. AUPDCS – ESE/PL.
- Peinado, M., & Abril, A. M. (2016). El Máster en Profesorado de Secundaria desde dentro: expectativas y realidades del Prácticum. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 5-22. <https://doi.org/10.7203/dces.30.6811>
- Pontes, A., Serrano, R. & Poyato, F. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2807>
- Prats, E., Marín, A. & Álvarez, G. (2019). Elementos para el debate en la iniciación profesional docente en España. En J. M. Valle & G. Álvarez (Ed.), *La iniciación profesional docente: Marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 204-220). UAM.
- Rivero, P. & Souto, X. (2019). El máster de profesorado de educación secundaria. Una visión desde la especialidad de geografía e historia. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 97, 41-50.
- Sans, R. (2013). Experiencia y valoración acerca del Máster de Secundaria. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 65-71.
- Serrano, R. & Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>
- Sola, J. M., Marin Marin, J. A., Alonso Garcia, S., & Gomez Garcia, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>
- Solís R. E., Martín del Pozo, R., Rivero G. A., & Porlán A. R. (2013). Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias.

- Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 496-513.
<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2805>
- Suárez, M. A. (2010). Enseñanza de la Historia: viejos problemas y necesidad de un cambio. Reflexión de un alumno del Máster de Profesorado de Secundaria, *CLIO. History and History teaching*, 36.
- Tiana (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Torrego, A. (2015). El prácticum del máster de secundaria desde dentro. Valoración del alumnado de la Universidad de Valladolid. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 80, 1-6.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Valdés, R., & Bolívar, A. (2014). La experiencia española de Formación del Profesorado: El Máster en Educación Secundaria. *Ensino em Re-vista*, 21(1), 159-173. <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25059>
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España (Siglos XIX-XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9321>
- Wellington, J. (2015). *Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches* (2ª ed.). Bloomsbury.
- Zagalaz, M. L., Molero, D., Campoy, T. J., & Cachón, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19-34.
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/112>

Competencias para la docencia en Matemáticas desde la perspectiva de la Didáctica Profesional

Renata TEÓFILO DE SOUSA
Italândia FERREIRA DE AZEVEDO
Georgyana GOMES CIDRÃO
Francisco RÉGIS VIEIRA ALVES

Datos de contacto:

Renata Teófilo de Sousa
Instituto Federal de Ciência e
Tecnologia do Estado do Ceará
– IFCE campus Fortaleza
rtsnaty@gmail.com

Italândia Ferreira de Azevedo
Secretaria de Educação Básica
do Estado do Ceará – SEDUC
italanddiag@gmail.com

Georgyana Gomes Cidrão
Instituto Federal de Ciência e
Tecnologia do Estado do Ceará
– IFCE campus Fortaleza
georgyanacidrao28@gmail.com

Francisco Régis Vieira Alves
Instituto Federal de Ciência e
Tecnologia do Estado do Ceará
– IFCE campus Fortaleza
fregis@ifce.edu.br

Recibido: 06/05/2021
Aceptado: 25/06/2021

RESUMEN

La Didáctica Profesional (DP) es una vertiente francesa que tiene como objetivo desarrollar el aprendizaje de adultos y la formación de competencias profesionales basadas en el análisis del puesto de trabajo. En base a esto, este trabajo tiene como objetivo plantear los conceptos de competencias profesionales marcados por el DP, dirigido al docente de matemáticas, a partir de una investigación realizada en Brasil. Para su realización se eligió la investigación bibliográfica por su característica de estudiar materiales ya elaborados y publicados. Así, se realizó un relevamiento de trabajos que abordaron la tríada – Didáctica profesional, competencia profesional y formación de profesores de Matemáticas –, para comprender la relación entre ellos y cómo se vincula el concepto de competencia al docente. Los resultados traen seis trabajos que exploran los temas mencionados en conjunto, donde se concluye que el concepto de competencia es integral y exige del docente la capacidad de manejar determinadas situaciones inusuales que surgen en el contexto del aula. Finalmente, se concluye que esta es una discusión moderna en Brasil, que requiere mayor estudio y aportes de investigadores en el campo de la Educación Matemática.

PALABRAS CLAVE: Didáctica Profesional; competencia profesional; Formación de profesores de Matemáticas; Educación Matemática.

Competences for teaching in Mathematics from the perspective of Professional Didactics

ABSTRACT

Professional Didactics (DP) is a French branch that aims to develop adult learning and the formation of professional skills based on job analysis. Based on this, this work aims to raise the concepts of professional competences based on DP, directed to the mathematics teacher, based on research conducted in Brazil. For its realization, bibliographic research was chosen due to its characteristic of studying materials already prepared and published. Thus, there was a survey of works that approached the triad – Professional Didactics, Mathematics teacher training and professional competence –, in order to understand the relationship between them and how the concept of competence is linked to the teacher. The results bring six works that explore the topics mentioned together, where it is concluded that the concept of competence is comprehensive and demands from the teacher the ability to manage certain unusual situations that arise in the context of the classroom. Finally, it is concluded that this is a current discussion in Brazil, which requires further study and contributions from researchers in the field of Mathematics Education.

KEYWORDS: Professional Didactics; Professional competence; Mathematics teacher training; Mathematics education.

Introducción

El campo de la docencia en el escenario educativo brasileño ha insertado cada vez más a los estudiantes de pregrado en la escuela, ya sea a través de programas de iniciación docente, residencias pedagógicas o pasantías supervisadas, lo que requiere que estos docentes en formación tengan una base teórica que les otorgue subsidios durante su formación, dirigiendo su carrera profesional, perfil a través del análisis de su desempeño laboral (Fontenele & Alves, 2021).

En este sentido, la Didáctica Profesional (DP) se configura en una perspectiva francesa que busca el desarrollo de competencias profesionales a través del análisis del trabajo. En consecuencia, Alves (2020b) señala que la DP incluye una perspectiva de la aplicación del pensamiento de Piaget y Vergnaud, en lo que respecta al proceso de aprendizaje y la inteligencia en el trabajo, asumiendo que los adultos pasan gran parte de su vida conectados al ejercicio de sus funciones profesionales ocupaciones.

Ante esto, este trabajo tiene como objetivo plantear los conceptos de competencias profesionales marcados por el DP, dirigido al docente de Matemáticas, a partir de investigaciones realizadas en Brasil. En base a lo anterior, este trabajo aporta una investigación cualitativa, siendo bibliográfica sobre la competencia profesional en la enseñanza de las Matemáticas desde la perspectiva del DP.

Por ello, en los siguientes apartados se describirán algunos elementos relacionados con la EP, basados en la investigación de autores franceses (Pastré, 2011; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) y de autores brasileños, que han potenciado estudios sobre la actividad del docente de Matemáticas en Brasil derivada de los supuestos de la DP (Alves, 2019; Alves, 2020a; 2020b; Alves & Catarino, 2019; Alves & Jucá, 2019; Fontenele & Alves, 2021). Los artículos analizados presentan nociones teóricas y puntos de vista relevantes para la comprensión de la actividad laboral del docente de matemáticas en Brasil.

Didáctica Profesional

La Didáctica Profesional (DP), de origen francés, surge en los años 90, tras una serie de cambios en el ámbito laboral, donde los profesionales se vuelven más cualificados debido a la inserción de la Ley Delors del 71 en Francia. Por tanto, Pastré (2011) define la DP como una disciplina aún en desarrollo, sin embargo, su principal objetivo está en el análisis del trabajo para la formación de competencias.

La investigación sobre Didáctica Profesional (DP) partió de la tesis de Pierre Pastré, donde dirigió su investigación en torno a la actividad, el aprendizaje y la formación para el análisis del trabajo en adultos. En esta perspectiva, Pastré estuvo bajo la dirección de Gerard Vergnaud -quien asesoraba desde Piaget-, quien indujo a Pastré a trabajar con conceptos de psicología del desarrollo debido a la comprensión de la funcionalidad cognitiva del trabajador. Sin embargo, el panorama del análisis del trabajo hizo que el campo del trabajo tomara forma y la psicología ergonómica estuvo presente en la Didáctica Profesional. Así, destaca las aportaciones de Patrick Mayen, Leplat, entre otros, en cuanto a la definición de la EP como aspecto que analiza el trabajo de los adultos con miras a la competencia profesional. (Pastré, Mayen &

Vergnaud, 2006).

La DP está anclada en corrientes teóricas y prácticas, conocidas por: conceptualización en acción, psicología ergonómica, didáctica de disciplinas y ingeniería de formación, ya que estas corrientes se encuentran en el constructivismo, la psicología del trabajo, la didáctica de las matemáticas y la formación profesional continua. Pastré, Mayen y Vergnaud (2006, pp. 146-147) señalan que la línea admite “un campo de práctica que tiene como objetivo construir dispositivos de formación que correspondan a las necesidades identificadas para una audiencia determinada en el contexto de su lugar de trabajo”. Por ello, existe la preocupación de realizar un análisis del trabajo del sujeto en su lugar de trabajo, con el objetivo de identificar sus necesidades y habilidades profesionales.

Pastré (2011) enfatiza que durante la década de 1970 en el sector industrial, el modelo de competencia estuvo ligado al *know-how*. Además, las habilidades se generaron a partir de una acción exitosa de una tarea. Así, esta línea busca investigar el sujeto en formación desde el *modus operandi* pragmático, para analizar el desarrollo de la competencia en el ámbito laboral o para el trabajo.

Dada la investigación de Pastré (2004; 2011), se observó que el análisis del trabajo tuvo sus primeras aplicaciones en el sector industrial y luego se extendió al campo educativo, siendo definido como una vertiente de la formación profesional.

El análisis del trabajo, tuvo su principal característica en las investigaciones de Pastré (2011), teniendo como función reflexionar en la práctica del sujeto (actor / trabajador / docente) en lo que concierne a la distinción entre actividad y tarea, una vez, que El análisis de la obra se debe a su dimensión de reflexión, una importante herramienta de aprendizaje.

Inicialmente DP tenía como campo de interés el polo industrial, el análisis del trabajo partía de la observación de la actividad de los trabajadores y, posteriormente, otras profesiones fueron tomando DP como principio rector del trabajo. En el entorno de formación de habla francesa, el DP es más conocido, sin embargo, en América Latina, en particular, el DP todavía se está explorando en el campo científico de la investigación sobre la formación del profesorado. Pastré, Mayen y Vergnaud (2006) asumen que las ciencias en educación fueron responsables del desarrollo reciente de la DP en el campo educativo y que aún se está discutiendo en los lugares de formación y desarrollo profesional docente.

Para Pastré, Mayen, Vergnaud (2006, p. 162), “al analizar situaciones laborales en la industria, el interés se centró principalmente en situaciones problemáticas”. Para estos autores, las actividades de resolución de problemas son siempre costosas y aleatorias, es decir, situaciones que siempre salen de la rutina y que no tienen una estandarización para resolver, pero que son fundamentales para instigar el aprendizaje. Además afirman:

Ahora bien, existe un vínculo muy fuerte entre la resolución de problemas y el aprendizaje: cuando no tiene el procedimiento para llegar a una solución, tiene que construirla. Entonces, al resolver un problema, un operador se da cuenta de que es capaz de crear nuevos recursos para sí mismo, por ejemplo, reorganizando los recursos que ya tiene. (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 162).

Con ello se percibe una relación entre resolución de problemas y formación profesional, manifestación de la competencia profesional del sujeto en el ámbito laboral.

La DP proporciona la racionalización del adulto en el trabajo, cambiando los patrones a través de situaciones laborales. El profesional que se ocupa de una situación laboral utiliza sus habilidades como recurso para cumplir con los requisitos de la tarea y su actividad personal en situación para construir su experiencia y habilidades en medio de la competencia profesional. Entonces, se puede decir que la Didáctica Profesional busca identificar la competencia del trabajador a partir de su desarrollo en el trabajo, es decir, ciertas habilidades surgen de la acción en el trabajo.

Alves (2020c) menciona que el PD, incluso con casi treinta años de su aparición y repercusión, todavía no tiene una aplicación expresiva y sistemática dirigida a la realización de investigación en Brasil, especialmente en el campo de la formación del profesorado y la comprensión del desarrollo profesional.

En este sentido, la siguiente sección presenta una visión del concepto de competencia profesional desde la perspectiva de la DP, a partir de investigaciones realizadas en Europa, para luego extenderse al contexto brasileño más adelante.

El concepto de competencia profesional

El concepto de competencia se considera bastante amplio por sus características de comparación, como señalan Pastré, Mayen y Vergnaud (2006) cuando afirman que es complejo etiquetar a un trabajador en medio de su profesión como “competente” o “no competente” según sus procedimientos a través de las normas laborales. Sin embargo, la competencia se define por una combinación de elementos centrados en el conocimiento, la comprensión y las habilidades. Por tanto, si se quiere operacionalizar este concepto, es necesario definir su significado en determinadas situaciones para que su comprensión sea explícita.

Según Champy-Remoudssenard (2005) durante los años 70 y 80 en Francia, se prestó mayor atención a la relación entre formación y mejora, haciendo de la competencia un punto central de investigación. En la década de los setenta se inicia el debate sobre la competencia entre pares, partiendo del cuestionamiento de las relaciones jerárquicas y de los reclamos de los empleados sobre la elevación de su estatus, considerando que el desempeño ya no se concibe como mera ejecución de tareas, sino sobre todo, en cuanto a habilidades personales.

En la década de los ochenta, la complejidad presente en situaciones laborales ligadas a una mayor competitividad produjo nuevos modelos organizativos del trabajo, en los que se elogiaron los valores individuales. Sin embargo, ante una evolución de estas situaciones, los valores e intereses colectivos pasaron a primar sobre las características individuales, donde la preocupación estaba en la transmisión de información y la organización del grupo (Savoyant, 1974).

Por ello, en las últimas cuatro décadas, la competencia comenzó a ser discutida en entornos formativos y educativos, ya que “La reflexión sobre un campo de prácticas de formación de adultos, en el momento de su institucionalización por la ley de 1971, dedicó a la facultad humana a un lugar eminentemente estratégico en el proceso de

formación." (Champy-Remoudssenard, 2005, p. 11).

Pastré (2004) señala que, en el período de la Segunda Revolución Industrial, el taylorismo y el fordismo favorecieron la evaluación en el trabajo, con respecto esencialmente al sector industrial, donde la competencia se veía en función del desempeño realizado. Así, en ese momento, los trabajadores competentes demostraron sus habilidades en el *know-how*. Sin embargo, la comprensión de dos aspectos de las habilidades es esencial: "saber qué hacer" y "ser capaz de hacerlo". El sujeto capaz de hacer es eficiente en la acción, mientras que el trabajador que sabe qué hacer, sólo puede reproducir la acción, sin comprenderla realmente. "La comprensión y la eficacia están en una relación compleja: no puedes hacerlo y, a la inversa, la acción puede tener éxito sin ser entendido." (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p. 7).

En cuanto a la competencia en la forma actual, ésta se entiende por un sesgo constructivista. Desde la perspectiva de la Didáctica Profesional, Pastré (2011) señala que toda práctica laboral requiere el uso de actividad intelectual, no solo una evaluación procedimental. De esta forma, un profesional competente demuestra habilidades no solo en la ejecución de la tarea, sino también conocimientos sobre la misma.

En resumen, hay una evolución en el discernimiento en relación a los cambios laborales: hay menos énfasis en la aplicación de procedimientos y más en la inteligencia involucrada en la tarea y la resolución de problemas con múltiples dimensiones. Así, la competencia se inserta en la capacidad de gestionar el desarrollo cognitivo y progresivo en la actividad, con énfasis en el trabajo. Para ello, se traen autores que conceptualizan la competencia, desde una perspectiva post-Taylor y post-Ford. En la Tabla 1, se presentan estas definiciones:

Tabla 1

Autores que abordan el concepto competência

Fuente: Adaptado de Moura (2005, p. 63).

Autores	Definición de competencia
Allal (2004, citado por Moura, 2005)	"(...) organización del conocimiento en un sistema funcional". (...) sus principales dimensiones son: la red de componentes cognitivos, afectivos, sociales y sensoriales motores, así como su aplicación a un conjunto de situaciones y la orientación hacia un fin determinado".
Gillet (1991, citado por Moura, 2005)	"(...) un sistema de conocimientos, conceptual y procedimental, organizado en esquemas operativos, que permiten, en función de una familia de situaciones, identificar una tarea problemática y resolverla mediante una acción eficaz".
Tardiff (1994, citado por Moura, 2005)	"(...) un sistema de conocimiento, declarativo [...], condicional y procedimental [...] organizado en esquemas operativos que permitan la solución de problemas".

Medef (2001, citado por Moura, 2005)	“La competencia profesional es una combinación de conocimientos, saber hacer, experiencias y comportamientos que se ejercen en un contexto preciso. Se verifica cuando se utiliza en una situación profesional, a partir de la cual se puede validar”.
Pastré (2011, p. 6)	“(…) distingue tres formas de ser competente: saber hacer, saber comprender, saber combinar”.

Es posible evidenciar muchos de los términos presentados en el Cuadro 1 con base en los conceptos neopiguetianos, como esquema operativo, inteligencia y adaptación a situaciones. Partiendo de esta premisa, el conjunto de personal piagetiano ofrece a la DP que la competencia se da de dos formas (Pastré, 2004):

I) La competencia se manifiesta de manera intelectual en la acción humana, está en el sistema biológico del hombre, antes de ser una propiedad del conocimiento, está en adaptación operativa.

II) La acción humana está organizada. Esta organización de la acción se caracteriza por los esquemas operativos y la invariancia de la actividad según las situaciones.

Los modelos de Piaget permiten un análisis de la actividad en el sector industrial, sin embargo, se sabe que su investigación, en términos de inteligencia, centraliza las representaciones de los niños. En el ámbito profesional, algunas invariantes son relacionales, permitiendo el reconocimiento de relaciones importantes entre un conjunto de variables que determina el funcionamiento de un sistema.

Volviendo a los fundamentos iniciales de la competencia, está claro que las habilidades se basan en la acción. En este sentido, el aprendizaje en el trabajo desarrolla mejor las habilidades de un empleado. Sin embargo, no se puede generalizar, ya que hay situaciones / elementos que no se aprehenden exclusivamente en el trabajo. Así, la Didáctica Profesional busca verificar la competencia del trabajador desde su desarrollo en el trabajo.

En un principio, la competencia no debe definirse como un concepto hermético, porque el término aún agrega un peso individualista, clasificando al sujeto en el estereotipo de competente o no competente. Así, al indagar sobre qué es un profesional competente, Vergnaud (2007, p. 2) lo conceptualiza a través de cuatro definiciones:

- (i) A es más competente que B, si sabe hacer algo que B no puede hacer;
- (ii) A es más competente que B, si lo hace mejor;
- (iii) A es más competente si cuenta con un directorio de recursos alternativos que le permita utilizar un procedimiento u otro y, así, se adapte más fácilmente a los diferentes escenarios que puedan surgir;
- (iv) A es más competente si sabe cómo lidiar con una nueva situación en una categoría que nunca antes se había encontrado.

Tales perspectivas sobre el profesional competente que menciona Vergnaud (2007) distinguen y comparan, entre personas y entre su desarrollo, lo que reduce la definición de competencia a un desempeño para ser clasificado solo por el resultado de la actividad laboral. Las definiciones (ii), (iii) y (iv) aluden a la idea de que la competencia no se centra exclusivamente en el resultado de la actividad, sino que

reside dentro de la actividad misma.

En base a lo anterior, se le asigna el término profesional competente, cuando es capaz de dominar un abanico de situaciones profesionales y, por extensión, una clase de situaciones complejas, incorporadas en su trabajo (Pastré, 2004). En otras palabras, entrenar sin saber cómo hacerlo solo resultaría en conocimiento. El entrenamiento sin conocimiento resultaría solo en ejecución y el entrenamiento sin saber cómo hacerlo solo reproduciría conocimiento. Por tanto, la competencia es el resultado de una relación entre un conjunto de circunstancias en las que se conectan las relaciones entre un individuo, las personas que trabajan con él, su entorno laboral y sus deberes laborales. Alves (2020c, p. 468) complementa, en cuanto a tales circunstancias y relaciones:

[...] existe un componente cognitivo capaz de explicar el reconocimiento de una especie de “contrato profesional” que, si bien no se brinda de manera oficial o normativa, a través de textos normativos o directivas, tales reglas (implícitas) contribuyen a la orientación y un principio de estabilidad, identidad y constituye un factor de competencia profesional. (Alves, 2020c, p. 468).

Así, también se presentó el contexto de competencia profesional sustentado en la Didáctica Profesional, que avala que los docentes en formación profesional desarrollen su propia competencia didáctica. “El desarrollo de habilidades, en el transcurso de la formación inicial, la experiencia y la formación continua es un problema para la sociedad, y no solo un problema de didáctica.” (Vergnaud, 2001, p. 1).

Con base en lo anterior, la siguiente sección presenta el modelo de competencia en cuanto a la formación de docentes en el escenario educativo brasileño.

Un breve resumen del concepto de competencia en la formación docente en Brasil

Según Dias y Lopes (2003, p. 1157), “Las políticas educativas en los países periféricos siempre han estado fuertemente influenciadas por movimientos y reformas en los países centrales”. Las reformas estructurales en estos países, particularmente en Brasil, han provocado desequilibrios sociales, lo que lleva a la necesidad de entender las políticas educativas a través de su articulación con los aspectos sociales, económicos, políticos e históricos, y no se puede considerar aisladamente. Dicho esto, Brasil siguió el camino de la competencia del docente en los planes de estudio de educación, a través de la influencia europea.

Dicho esto, Estados Unidos como pionero durante el siglo XX invirtió fuertemente en política de competencias, debido al proceso de globalización al que el mundo estaba convergiendo. Sin embargo, entre los años 60 y 70, la competencia se convirtió en el objetivo de investigaciones en toda Europa. Por lo tanto, para la enseñanza no sería diferente. Cabe señalar que, en su momento, existía un movimiento de formación por competencias, con miras a la formación del profesorado bajo las exigencias impuestas por la sociedad.

Así, el proceso de formación del docente competente durante los años 60 y 70 se sustentaba en dos aspectos fundamentales: i) provenientes de las características

personales; y ii) evaluado por el desempeño en las funciones (Mager & Beach, 1976).

A partir de esto, se concibieron varios modelos de competencia para el docente. De estos, merecen destacarse dos, que son la Formación del Profesorado por Competencias (de inglés, *Competency-Based Teacher Education*) y Educación de Maestros Basada en el Desempeño (de inglés, *Performance-Based Teacher Education*), que influyó en estos profesionales durante casi dos décadas (1960-1980) (Cooper, 1989; Gimeno Sacristán, 1989).

En la década del 90, la currícula escolar brasileña adoptó un nuevo modelo de competencia para la formación docente, basado en el panorama de cambios sociales y la conjetura de avances en el campo del trabajo. (Dias & Lopes, 2003), lo que refuerza el hecho de que los currículos escolares tienen una tendencia que sigue las necesidades de la sociedad y el camino de la formación laboral, mostrando la relación entre la educación y el mercado laboral.

En esta perspectiva, el 20 de diciembre de 1996, la Ley de Lineamientos de Educación Básica - LDB, Ley No. 9.394 organiza todo el currículo nacional. (Dias & Lopes, 2003). De la misma forma, existen otros documentos que orientan la competencia en la formación del profesorado, tales como: Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (DCN), Currículo Nacional Base Común (BNCC). Sin embargo, esta investigación enfatiza el plan de estudios actual, que involucra la competencia en la formación del profesorado: Currículo Nacional Base Común (BNCC), que en 2018 fue reconocido como legítimo e implementado hasta el presente año.

Por tanto, el currículo señala que el sistema de formación y formación docente debe adherirse a la noción de competencia profesional, dada la situación actual del mercado laboral / sociedad. Así, “ya no se puede ignorar que nuestros cursos son extremadamente teóricos y no han respondido a las exigencias de la contemporaneidad, a los resultados del aprendizaje ya la enseñanza de habilidades y competencias.” (Brasil, 2019, p. 30).

En BNCC se sugiere que la formación inicial o continua de los docentes sea guiada por las habilidades establecidas por el sociólogo llamado Perrenoud. Así, el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) conceptualiza la competencia docente como un conjunto de dominios, lo que hace que la posesión y transmisión de conocimientos sea insuficiente: El docente necesita reunir un conjunto de habilidades para afrontar diferentes situaciones (reales) en el aula, además de estar comprometido con su tarea profesional.

Se sabe que estos lineamientos del MEC siguen los supuestos de Perrenoud, respecto a las diez competencias creadas por este sociólogo. Sin embargo, según BNCC (Brasil, 2019), la competencia asociada a la formación docente debe converger al modelo contemporáneo, basado en el marco de trabajo actual. Partiendo de estas premisas, la Didáctica Profesional (DP) aporta un referente o modelo para el desarrollo y mejora de competencias ante una situación laboral real, colaborando para la formación del profesorado.

En vista de esto, es concebible el entendimiento de que la competencia del docente no solo se correlaciona bajo el sesgo disciplinar o su praxis, sino sobre todo en las situaciones laborales en las que se inserta. Así, el docente pasa por un proceso

natural de evolución laboral. Eventualmente, el docente se enfrenta a una tarea que debe realizar, sin embargo, ante un conjunto de alternativas para cumplirla y lograr su objetivo, el docente debe buscar caminos y articularlos para la solución de una situación multifacética. Y en este punto, la competencia profesional es reveladora.

Dicho esto, restringimos el desarrollo de las habilidades de los profesores de matemáticas con base en estudios e investigaciones realizadas en Brasil. Aquí, el binomio "Didáctica Profesional" y "Formación del profesorado en Matemáticas" es todavía una relación reciente y poco explorada por los investigadores en el campo de la Educación Matemática. Se han realizado algunos trabajos en este sentido, como los de Alves y Jucá (2019), Alves (2019), Alves y Catarino (2019), Cidrão y Alves (2019), Alves (2020a; 2020b) en el que se cuestiona la competencia del docente de Matemáticas mediante un plan de categorías formalizado basado en los supuestos de la DP, con el objetivo de orientar la actividad del docente de Matemáticas ante situaciones laborales. Con esta propuesta de incorporación, el análisis del trabajo del docente de matemáticas se refleja en el rostro de su acción en el aula (actividad profesional) y / o construcción de habilidades en el transcurso de situaciones profesionales.

A partir del análisis del marco teórico de esta investigación, la siguiente sección discute la metodología aplicada en esta investigación.

Metodología

Para este trabajo se realizó una investigación bibliográfica, ya que este tipo de investigación se desarrolla a partir de material preexistente, estando en este caso constituido esencialmente por libros y artículos científicos (Gil, 2002).

Para ello, se realizó una búsqueda en bases de datos de revistas, seleccionando artículos que trajeron como palabras clave "Didáctica profesional", "Competencia profesional" y "Formación docente de matemáticas en Brasil" en el mismo trabajo, en un período de dos años (2019- 2020). Con el objetivo de una investigación dirigida con mayor alcance, se utilizó Google Scholar como la principal plataforma de búsqueda, donde se encontraron seis trabajos que cumplen con los requisitos de la investigación. La Tabla 2 presenta los trabajos encontrados en esta encuesta:

Tabla 2

Artículos planteados sobre el tema

Fuente: Elaboración propia.

Título del artículo	Autor/Año	Periódico / Publicación
Trabajo y Competencia del Docente de Matemáticas: un punto de vista desde la Didáctica Profesional (PD).	Alves y Jucá (2019)	Educa - Revista Multidisciplinar em Educação, 6(14), 104-123.

La vertiente francesa de los estudios de Didáctica Profesional: implicaciones para la actividad del Catedrático de Matemáticas.	Alves (2019a)	Vidya, 39(1), 255-275.
Contribuciones de la didáctica profesional en la formación del profesorado: un estudio sobre conjuntos numéricos.	Cidrão y Alves (2019)	REMAT, 16(23), 426-448.
Situación didáctica profesional: un ejemplo de la aplicación de la didáctica profesional para la investigación dirigida a la actividad del profesor de matemáticas en Brasil.	Alves y Catarino (2019)	Indagatio Didactica, 11(1), 103-129.
Didáctica Profesional (PD): implicaciones para la formación del profesorado y la enseñanza de materias específicas en Brasil.	Alves (2020b)	Revista Ibero-americana de estudos em educação, 14(4), 1903-1918.
Didáctica profesional: Entorno formativo y entorno laboral.	Mendes, Alves y Santos (2020)	REVEMAT, 15, 01-18.

A partir de la selección de estos artículos se realizó una lectura minuciosa con el fin de conocer las especificidades sobre el concepto de competencia profesional del docente de matemáticas dentro del campo de la Didáctica Profesional, así como su relación con esta investigación y establecer una definición generalizada. La siguiente sección presenta los principales resultados de esta búsqueda.

Resultados y Discusión

Como se mencionó, el concepto de competencia es integral. Sin embargo, en el locus de trabajo define el desempeño de un colaborador en su puesto de trabajo. Por ello, se adoptan como fundamento los supuestos de la DP, por tratarse de una vertiente cuyo parámetro principal es el análisis del trabajo orientado al desarrollo de habilidades que se enmarcan en la competencia profesional.

En la DP se explica el concepto de competencia, señalando como elemento principal una adaptación del trabajo derivada del constructivismo de Piaget. Esta adaptación se da ante situaciones complejas, encontradas en cualquier entorno laboral y, evidenciándose en la actividad del docente de Matemáticas. A partir de esta base, se discuten los conceptos presentados en los trabajos de los autores referenciados en la metodología.

En el trabajo de Alves y Jucá (2019), el objetivo de los autores es implementar un modelo de competencias para el docente de matemáticas basado en los supuestos de la Didáctica Profesional. Para ello, los autores llevaron a cabo una discusión entre los principales autores de Didáctica Profesional y confeccionaron un modelo de competencias desde tres niveles con sesgo profesional. La metodología en el trabajo de Alves y Jucá (2019) tuvo una profundización teórica y complementaria entre los

autores clásicos de la Didáctica Profesional. De la discusión, los autores se toman por el concepto de competencia profesional, ampliamente abordado en los años 80 y 90 en el contexto del trabajo y la formación, que, de manera oportuna, la educación también se apropió de esta definición para diferenciar a los profesionales que tienen buen desempeño en el trabajo y otros que no tienen buenos ingresos. En el primer nivel, se describe que las habilidades de los docentes se ven de cara a acciones en tareas inesperadas que requieren que el sujeto sea competente en el manejo de determinadas situaciones inusuales que se presentan en el aula. En el segundo nivel, se trata del nivel social (macro) y político, es decir, el necesario reconocimiento social de la calidad del docente de Matemáticas y, sin perder de vista, la urgencia de una vigilancia constante del problema de la superación de una cualificación del sistema (de agencias) a un sistema de competencias profesionales. Y, finalmente, el tercer nivel se refiere al nivel de desarrollo cognitivo y representaciones mentales que el docente manifiesta, en vista de su profesión, sabiendo que el docente realiza tareas en el contexto social.

Alves y Jucá (2019) muestran que la eficiencia o competencia del docente se deriva de una capacidad cada vez más tácita para actuar y reaccionar ante situaciones inéditas que se presentan en los entornos escolares. Los autores añaden también que la competencia en la actividad del profesor o futuro profesor de Matemáticas “se materializa en la capacidad de dominar y afrontar (gestionar) problemas reales, incluso problemas / obstáculos no previstos o indicados formal / explícitamente por el sistema educativo, sus reglas y normas son rígidas y resistentes al cambio” (Alves & Jucá, 2019, p. 112).

En el trabajo de Alves (2019) se abordan algunos elementos y supuestos que determinan un escenario del interés actual de los especialistas y estudios franceses en Didáctica Profesional, hablando de su aplicación y estudio sistemático en Brasil y de su carácter científico, que aún es poco conocido. Así, el autor señala que su estudio apunta a una “mayor comprensión de los procesos de aprendizaje y adquisición de competencias profesionales del docente de Matemáticas a lo largo de su evolución y carrera” (Alves, 2019, p. 256). El autor también apunta como una perspectiva analítica para la actividad del docente de Matemáticas, cuyo escenario de acción situado no puede objetivarse solo dentro del aula y con un punto de vista reduccionista de interpretación epistémico-disciplinar. Sobre el concepto de competencia, Alves (2019) afirma que la competencia del docente de matemáticas se evalúa en función de las circunstancias y situaciones profesionales, siendo característica de cada puesto de trabajo.

En el trabajo de Cidrão y Alves (2019), el objetivo es discutir los elementos de la didáctica profesional en el contexto de la formación de profesores de matemáticas. Para ello, los autores crean categorías a partir de una entrevista realizada a estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará, campus Fortaleza y de la Maestría Profesional en Enseñanza de las Ciencias y Matemáticas (ENCIMA) de la Universidad Federal de Ceará. El marco metodológico tiene una base cualitativa, realizada a través de una entrevista semiestructurada aplicada en dos partes, así como la creación de categorías para evaluar los datos obtenidos durante la investigación. Cidrão y Alves

(2019) elaboraron un cuestionario en el que las preguntas mantenían relaciones entre competencia profesional, construcción de conjuntos numéricos y práctica docente. Como la entrevista se desarrolló en dos partes, los autores establecieron categorías para evaluar las respuestas de docentes en formación inicial y docentes en formación continua, para ello los autores definen dos clases de profesionales: experimentados e inexpertos.

Cidrão y Alves (2019) traen una investigación realizada con profesores de matemáticas en activo y profesores aún en formación a partir de los elementos de la DP, detallados al análisis del trabajo, convergiendo al desarrollo docente y vislumbrando la competencia profesional. Esta investigación realizó una entrevista en un intento de categorizar a los docentes como experimentados e inexpertos, con base en la EP y con el objetivo de mejorar su desempeño profesional. Los resultados muestran que los docentes al inicio de sus carreras no tienen experiencia en situaciones laborales, reflejándose en su competencia y práctica laboral, por el contrario, profesores experimentados demuestran que a partir de situaciones anteriores las habilidades adquiridas son mayores ante situaciones laborales inusuales.

Los autores Alves y Catarino (2019), Alves y Jucá (2019) traen en su trabajo una propuesta dirigida a observar y comprender la competencia del docente de matemáticas, a partir de la organización de planes para analizar esta competencia, distribuidos en tres niveles: (i) el plan del aula; (ii) el plan de trabajo; (iii) el plan general de la institución educativa o institución escolar. Estos niveles se organizan en binomios característicos sobre la ejecución de actividades en el aula, los cuales son: binomio docente - alumno, referido al profesional docente en su lugar de trabajo; binomio maestro - maestro que trae la relación entre pares, y; binomio docente - institución educativa, en el que se analiza la relación entre docente y sistema educativo.

Alves (2020a) este trabajo presenta una investigación teórica, trayendo como objeto de investigación las siguientes preguntas: (i) ¿Qué conocimientos y / o conocimientos identificamos como necesarios para la formación inicial de los docentes brasileños que trabajan en la enseñanza de materias específicas? (ii) ¿Qué obstáculos (profesionales) identificamos como y / o elementos ineludibles para el ejercicio de la actividad docente y el trabajo del docente en el contexto de la docencia? En esta discusión, se hace una distinción entre profesionales novatos y debutantes (aprendices) y profesionales experimentados (expertos).

Así, a partir de esta discusión y de un estudio más profundo de los conceptos traídos desde la DP, Alves (2020a) señala que el concepto de competencia profesional no puede entenderse desde modelos anacrónicos, como la corriente del conductismo, y exigen una comprensión del rol de representaciones mentales de la actividad y la constitución de estas representaciones sobre el oficio mismo. Por tanto, según el autor, “la competencia del docente, requerida como potencial plástico y adaptativo ante situaciones complejas e inesperadas, requiere un fuerte punto de vista de articulación / significación entre competencia y desempeño” (Alves, 2020a, p. 1911).

La investigación de Mendes, Alves y Santos (2020) retrata una breve reflexión teórica sobre Didáctica Profesional a partir de investigaciones ya realizadas,

mostrando algunas reflexiones sobre las relaciones de la DP en la práctica pedagógica del docente de Matemáticas. Para ello, este trabajo se limitó a presentar una reflexión sobre el desarrollo profesional, involucrando el ambiente formativo y el ambiente laboral, con el objetivo de evaluar la importancia de la DP para la formación de los profesores de matemáticas que laboran en educación básica. A partir del análisis de los materiales encontrados, los autores señalan que la comprensión de la competencia debe verse a través de la articulación entre competencia (tarea efectiva) y desempeño (tarea prescrita) en situaciones inesperadas y complejas. Los autores reiteran que la competencia docente, con énfasis en el docente de Matemáticas, "viene dada por la capacidad de dominar y manejar situaciones reales e inesperadas no 'formalizadas' o nominadas por el sistema educativo" (Mendes, Alves y Santos, 2020, p.6)

De lo anterior, se entiende que el concepto de competencia, dirigido al docente de matemáticas desde la perspectiva del DP, significa adquirir la capacidad para manejar situaciones cada vez más complejas que se presentan en el aula, recurrentes e invariantes en el sistema escolar y, particularmente importante, dentro del aula vinculada a la enseñanza de las matemáticas.

Consideraciones finales

Este trabajo presenta conceptos de competencia profesional para el docente de Matemáticas desde la Didáctica Profesional, teniendo como parámetro la formación para la actividad profesional del docente de Matemáticas.

Las corrientes teóricas y metodológicas que abordan la formación profesional de la DP permiten comprender cómo se desarrolla el sujeto en su oficio, analizando primero el trabajo, desarrollándose dentro de la actividad laboral y visualizando la competencia en una ejecución exitosa de su actividad.

Parece que el concepto de competencia es demasiado amplio. Sin embargo, la competencia es una parte ligada a la actividad laboral, siendo un elemento de la vida profesional del empleado en cualquier ámbito de actividad y, de forma equivalente, este concepto se extiende también a la actividad del profesor de Matemáticas en el aula y la institución escolar.

El término "competente en el trabajo" se refiere a un sujeto que es hábil en situaciones que ocurren en el trabajo, especialmente situaciones laborales complejas, en las que debe sobresalir y adaptarse. En lo que respecta al trabajo docente, esta realidad también se aplica, ya que es común que surjan obstáculos en su locus de trabajo, el docente debe trasladar sus habilidades en el campo del aula (plan: docente-alumnos), en el campo de la interrelación humana. (plan: docente-docentes) y el sistema en el que se inserta (docente-institución).

A partir de este estudio, se identifica que el PD, en cuanto a la formación y desarrollo de competencias profesionales dirigidas al docente de Matemáticas, es todavía un campo poco explorado en la literatura científica brasileña, lo que configura la necesidad de profundizar en esta área. Sería considerable realizar una investigación en Brasil dirigida a un sesgo investigativo sobre la competencia del docente. Así, se espera que la difusión de esta temática se produzca entre entornos de formación docente, especialmente en el campo de las Matemáticas.

Referencias

- Alves, F. R. V. (2019). A vertente francesa de estudos da Didática Profissional: implicações para a atividade do Professor de Matemática. *Vidya*, 39(1), 255-275. <https://doi.org/10.37781/vidya.v39i1.2459>.
- Alves, F. R. V. (2020a). A Didática Profissional (DP): implicações para a formação de professores e o ensino de disciplinas específicas no Brasil. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 14(4), 1903-1918. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.13377>
- Alves, F. R. V. (2020b). Aperçu sur l'apprentissage et L'activite du professeur de mathematique: an point de vue derive de la Didactique Professionnelles (DP). *Acta Scientiarum Education*, 43(1), 1-14. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.50397>
- Alves, F. R. V. (2020c). Didactique Professionnelle (DIDAPROF): repercussão para a pesquisa em torno da atividade do professor de matemática. *Revista Paradigma*, XLI, 451-509. Recuperado em 10 enero, 2021, de: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.0.p451-509.id881>.
- Alves, F. R. V., & Catarino, P. M. C. (2019). Situação didática profissional: um exemplo de aplicação da didática profissional para a pesquisa objetivando a atividade do professor de matemática no Brasil. *Indagatio Didactica*, 11(1), 103-129. <https://doi.org/10.34624/id.v11i1.5641>.
- Alves, F. R. V., & Jucá, S. C. S. (2019). Trabalho e Competência do Professor de Matemática: um ponto de vista a partir da Didática Profissional (DP). *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 6(14), 104-123. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.3418>
- Brasil. (2019). Ministério da Educação. Diretoria da Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação Básica. *Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores*. Brasília: MEC/DFDPEB. Recuperado em 12 mayo, 2020, de: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). *Les théories de l'activité entre travail et formation*, 9-50. In: Harmattan, L. Analyse de l'activité et formation. Revue Savoirs. Recuperado en 10 octubre, 2018, de: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2005-2-page-9.htm>.
- Cidrão, G. G., & Alves, F. R. V. (2019). Contributos da Didática profissional na formação de professores: um estudo sobre os conjuntos numéricos. *REMAT*, 16(23), 426-448. DOI: <https://doi.org/10.25090/remat25269062v16n232019p426a448>.
- Cooper, J. M. (1989). *La microenseñanza: la precursora de la formación del profesorado basada en competencias*. In: Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 364-371.
- Dias, R. E., & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no

- Brasil: O que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1155-1177.
- Fontenele, F. C. F., & Alves, F. R. V. (2021). A atividade docente na perspectiva do licenciando em Matemática: contribuições da Didática Profissional para a formação do professor. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática - REnCiMa*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.26843/rencima.v12n1a08>.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. (1989). El profesor y la formación del profesorado. In: Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 349-355.
- Mager, R. F., & Beach JR. (1976). *O planejamento do ensino profissional*. Porto Alegre: Globo.
- Mendes, H., Alves, F. R. V., & Santos, M. J. (2020). A Didática Profissional: Ambiente de formação e ambiente de trabalho. *REVEMAT*, Florianópolis, 15, 01-18. <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2020.e74038>.
- Moura, G. A. (2005). *A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Pastré, P. (2004). Les compétences professionnelles et leur développement. *La Revue de CFTD*, 39.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-196.
- Pastré, P. (2011). La Didactique Professionnelle. *Education, Sciences & Society*, 2(1), 83-95. Recuperado en 15 octubre, 2020, de: https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/136/65.
- Savoyant, A. (1974). Eléments pour un cadre d'analyse des situations de résolution de problèmes par des équipes de travail. *L'année psychologique*, 74(1), 219-237. Recuperado en 12 enero, 2020, de: http://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1974_num_74_1_28036.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4 (1), 49-84. Recuperado en 12 enero, 2020, de: <http://www.activites.org/v4n1/v4n1.pdf>.
- Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédictive de la connaissance. *Conférence publiée dans les Actes du Colloque GDM-2001*, Montreal, Canadá, maio/2001. Recuperado en 10 octubre, 2020, de: http://www.recherches.philippeclauzard.com/vergnaud_forme_connaissance.pdf.
- Vergnaud, G. (2007). Les compétences en milieu professionnel. *Journée d'étude Formation de Formateurs*, 1-6. Recuperado en 04 septiembre, 2020 de: <http://doczz.fr/doc/4803365/g%C3%A9rard-vergnaud>.

Percepciones del profesorado de primaria sobre las visitas educativas basadas en las *Visual Thinking Strategies* (VTS). DAFO de su aplicación en el Museo Picasso de Barcelona.

Myriam GONZÁLEZ-SANZ
Alex IBAÑEZ-ETXEBERRIA
Maria FELIU-TORRUELLA

Datos de contacto:

Myriam González-Sanz
Universidad de Barcelona
mgonzalezsanz@ub.edu

Alex Ibañez-Etxeberria
Universidad del País Vasco
alex.ibanez@ehu.eus

Maria Feliu-Torruella
Universidad de Barcelona
mfeliu@ub.edu

Recibido: 08/06/2021
Aceptado: 16/07/2021

RESUMEN

Se presenta un estudio de caso sobre la aplicación del método pedagógico *Visual Thinking Strategies* (VTS) a las visitas escolares del Museo Picasso de Barcelona. Teniendo como objetivo principal analizar las percepciones del profesorado de primaria y articular sus voces, se recurre a una metodología mixta a través de triangulaciones de instrumentos y técnicas de análisis. Para ello se opta por un análisis DAFO y se interrelacionan sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades mediante un mapa conceptual. Los docentes señalan muchos más aspectos positivos que negativos, concentrándose los primeros en tres áreas temáticas: los efectos cognitivos en el alumnado, el modelo educativo constructivista y significativo que impulsa y el concepto de museo como zona de confort donde el estudiantado puede participar y opinar libremente. Los aspectos negativos giran en torno a los rasgos propios del método, las características de la adaptación que de él hace la institución y las limitaciones estructurales del Museo Picasso. De acuerdo al profesorado, la implementación del método mejoraría al aplicarlo de manera más continuada y flexible, combinando las interpretaciones libres sobre obras de arte con contenido histórico-artístico. Al ser un método competencial se sugiere también un trabajo continuado en el museo y/o en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Profesorado; Método de aprendizaje; Metodologías centradas en el alumnado; Arte; Museo.

Teachers' perceptions of school programs based on the Visual Thinking Strategies (VTS): A SWOT analysis of the method's application at the Picasso Museum in Barcelona

ABSTRACT

The article introduces a case study on the application of the Visual Thinking Strategies (VTS) teaching method to school activities at the Picasso Museum in Barcelona. From a mixed methodology, the perceptions of primary school teachers about their weaknesses, threats, strengths and opportunities are analyzed and articulated by means of a SWOT analysis, interrelating them through a conceptual map. Teachers point out many more positive than negative aspects, concentrating the former on three thematic areas: cognitive effects on students, the constructivist and meaningful educational model that it promotes, and the concept of the museum as a comfort zone where students can freely participate and give their opinion. The negative aspects revolve around the characteristics of the method, the features of the institution's adaptation of it, and the structural limitations of the Barcelona Picasso Museum. According to the teachers, the implementation of the method would improve when applying it in a more continuous and flexible way, combining free interpretations of works of art with historical-artistic content. Due to its skill-development approach, continued work in the museum and / or at school is also suggested.

KEYWORDS: Teachers; Teaching method; Student-centered methods; Art; Museum.

Introducción

Durante décadas las escuelas han utilizado las visitas a museos de arte para fomentar el aprendizaje del alumnado (Luna e Ibañez-Etxeberria, 2020). Descubrir un nuevo contexto educativo y el contacto directo con obras auténticas aumenta su motivación y su interés por el arte y los museos (RK&A, 2018). Sin embargo, no todas las actividades en museos impulsan un aprendizaje competencial ni significativo. Uno de los factores responsables son los métodos pedagógicos empleados.

El artículo analiza las percepciones del profesorado sobre uno de estos métodos: el *Visual Thinking Strategies* (en adelante VTS), en su aplicación a las actividades escolares del Museo Picasso de Barcelona (desde ahora MPB). El análisis se engloba en una investigación que recoge las perspectivas de todos los agentes participantes (e.g. González-Sanz et al. 2017).

Metodologías pedagógicas en los museos de arte

Desde los 80, la visión constructivista del aprendizaje como proceso activo ha llevado a muchos museos a implementar metodologías participativas basadas en el diálogo (Hein, 2006; Luna e Ibañez-Etxeberria, 2020). Primero, mediante métodos por indagación y, después, a través de estrategias dialógicas más abiertas en las que contenidos y preguntas vienen marcados por los intereses del alumnado y no por los de los educadores.

Estas metodologías dialógicas, que Hubbard califica de no predeterminadas (2015), responden a la redefinición de tres conceptos: a) se basan en una educación reformulada por las pedagogías críticas (Freire, 2005), que defienden métodos más horizontales y democráticos que estimulen el pensamiento crítico y respeten los derechos de los estudiantes como ciudadanos (Mörsch, 2009; Siddiqui et al., 2019); b) se relacionan con el aprendizaje en el museo como proceso individual y colectivo mediante el cual los visitantes crean sus propios significados a través de sus conocimientos y experiencias previas (Falk y Dierking, 2000; Hein, 2006; Hooper-Greenhill, 2000); c) se inscriben en el nuevo paradigma del museo como espacio para el diálogo y la interacción comunitaria (e.g., Simon, 2010), en cuyos programas muchos autores afines a las teorías feminista y decolonial (e.g. Dewhurst y Kendrick, 2016; Mörsch, 2009) reclaman que se impulse la deconstrucción crítica de las interpretaciones blancas y heteropatriarcales del arte, resignificándolas a través de debates.

A pesar de estas redefiniciones y aunque Housen (1999) advertía sobre la inadecuación de las metodologías discursivas para los espectadores con menos experiencia en la interacción con el arte, Mörsch denunciaba en 2009 el predominio de prácticas transmisivas (Hooper-Greenhill, 2000); en estas, el educador difunde el discurso reproductivo de su institución al público escolar, manteniendo un rol privilegiado como experto y emisor principal de contenidos mientras la participación del alumnado se restringe. Un diagnóstico que Arriaga subscribía respecto a España en 2010.

Y es que, aunque muchos métodos dialógicos siguen los nuevos modelos educativos competenciales, aquellos que otorgan la autoridad interpretativa al espectador generan polémica. Bien porque se considera que el museo no debe renunciar a su responsabilidad como productor y difusor de significados (Meszaros, 2006), porque se cree que no aportar contenido contextual empobrece las interpretaciones individuales (Arriaga, 2010; López y Kivatinetz, 2006) o porque se piensa que no generan una relectura crítica de las obras (Lechuga-Jiménez, 2018). La polémica es particularmente marcada en relación al método VTS, descrito seguidamente.

Una breve historia del VTS y sus evaluaciones

Según Housen (1999) y Yenawine el VTS es un método pedagógico que aspira a facilitar el aprendizaje a través del arte, desarrollando la alfabetización visual, las capacidades comunicativas y el pensamiento crítico y creativo de sus usuarios (Hailey et al, 2015). Con estos objetivos busca generar un espacio seguro o de confort (Ritchhart, 2007) en el que se invita al alumnado a observar pausadamente (*slow looking*) y a analizar, deducir, compartir y argumentar sus propias interpretaciones de varias obras de arte; un entorno de diálogo respetuoso que aspira a fomentar la tolerancia hacia otras opiniones y transmitir que el arte tiene muchos significados posibles. Para ello los educadores VTS deben facilitar un diálogo sobre cada pieza utilizando tres preguntas abiertas: *¿Qué (crees que) está pasando en esta obra? ¿Qué ves en la obra que te hace pensar eso? ¿Qué más podemos encontrar?* Al basarse en que en el arte no existe una única verdad, y para motivar que los participantes compartan sus teorías sin miedo al error, los educadores aceptan todas aquellas lecturas justificadas mediante el análisis formal de las obras. Además, parafrasean cada comentario de los estudiantes para validar sus perspectivas y enriquecer su vocabulario.

Creado como *Visual Thinking Curriculum* (VTC) en los 80 en el MoMA y orientado a museos y a escuelas, el método llegó a España como VTS a finales de los 90, siendo implementado en el programa *Mira!* (Fundación La Caixa, 1998-2002) (Pou, 2002), el Museo Picasso de Málaga o el Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM) (Paunero, 2018), entre otros. A pesar de las críticas de un sector de académicos (e.g. Arriaga, 2010; López y Kivatinetz, 2006), en los últimos años se ha detectado un interés renovado en los museos de Cataluña.

Desgraciadamente las evaluaciones de su uso en actividades escolares en museos son escasas (Hailey et al, 2015), analizando la mayoría programas multivisita o desarrollados principalmente en la escuela. Entre ellas destacan la de aplicación del VTC al MoMA (Tishman et al, 1999), la del *Mira!* (Pou, 2002) y las del programa *Thinking through Art* del Isabella Stewart Gardner Museum (e.g. Adams et al, 2007; Burchenal y Grohe, 2007). Todas muestran un aumento moderado pero significativo de las habilidades de pensamiento crítico y expresión oral de los participantes, de su aceptación de la subjetividad interpretativa del arte y de su predisposición a la escucha y al diálogo respetuoso. En muchos casos, se registra también un interés creciente en el arte y en los museos (e.g. Kisida et al, 2017) y un incremento de autoestima y

autoconfianza, debido a que los estudiantes comprenden que pueden intervenir sin temor a equivocarse.

Sin embargo, estos estudios corresponden a programas a medio y largo plazo que implican múltiples sesiones en el museo y/o la escuela, mientras que el presente análisis gira en torno a las percepciones sobre actividades monovisita. En ese sentido, las evaluaciones de referencia serían las de Kisida, Bowen y Greene (e.g. 2016, 2017) respecto a una visita VTS al Crystal Museum (EEUU), y el informe de RK&A (2018) en torno a 100 actividades de museos estadounidenses basadas en metodologías constructivistas (sin ser todas VTS). Las conclusiones de estos estudios coinciden con las de los programas multivisita, si bien los efectos son más modestos, remarcándose la dificultad de establecer relaciones de causalidad entre actividades y efectos.

Percepciones del profesorado acerca de las visitas escolares a museos y sus metodologías pedagógicas

Más allá de las controversias entre académicos y gestores, subrayamos con Huerta et al (2014) que para implementar nuevas metodologías es necesario contar con la voluntad del profesorado. De aquí que resulte fundamental analizar y articular sus percepciones. Aunque en los últimos años los equipos de Calaf, Fontal (e.g. Gómez-Redondo et al, 2017) y la *Comunitat d'Aprenentatge Patrimoni i Escola* (en adelante, CoP) (2018) han desarrollado criterios e indicadores evaluativos de las actividades educativas patrimoniales, y más allá del corpus sobre maestras y museos de Huerta (e.g. 2009) o Escribano-Miralles (e.g. 2019), son pocas las evaluaciones directas de docentes en activo sobre estrategias pedagógicas empleadas en museos de arte.

Retomamos así algunas investigaciones que han examinado sus expectativas, objetivos y percepciones sobre las actividades escolares de diferentes tipos de museo (e.g. Anderson et al, 2006; RK&A 2018; Viladot, 2015), descartando aquellas enfocadas en las opiniones de docentes en formación. Más allá de la tipología de museo, el diagnóstico se repite: una de las finalidades principales del profesorado al organizar visitas didácticas es tratar contenidos del currículum (e.g. Marcus et al, 2012; Loran, 2014; Viladot, 2015). Simultáneamente, muchos parecen valorar las estrategias disruptivas (Loran, 2014; Marcus et al, 2012) y demandan enfoques participativos y discusiones activas que fomenten el pensamiento crítico y creativo (RK&A, 2018; Viladot, 2015).

Aún así, las técnicas dialógicas que confieren la autoridad interpretativa al alumnado y /o renuncian a aportar contenido experto, como el VTS, también generan controversia en el profesorado. Aunque no se ha podido acceder a investigaciones sistemáticas desde la perspectiva docente sobre programas escolares VTS en museos, la literatura científica lo evidencia. Mientras que algunos se entusiasman al descubrir un método democratizador que refuerza las habilidades de pensamiento y comunicación (e.g. Burchenal y Grohe, 2007; Pou, 2002), otros critican el desconocimiento de sus dinámicas y objetivos, la desconexión con las estrategias y contenidos del currículum formal (Tishman et al, 1999; Pou, 2002), la no introducción

de nuevo contenido histórico-artístico por los educadores y al rechazo a corregir las interpretaciones libres de los niños. (e.g. Cappello y Walker, 2016; Paunero, 2018).

Para comprender estas discrepancias es importante contemplar factores como el tipo de formación previa sobre arte de los docentes. Arriaga (2010), Huerta et al, (2014) y Tishman et al. (1999) sugieren que las experiencias pasadas de los docentes al aprender arte y sus concepciones sobre qué es y cómo debe ser enseñado son aspectos clave para entender las valoraciones que hacen de los programas y las metodologías educativas museísticas. Aquellos que aprendieron mediante un modelo tradicional, en el que la obra se asocia a una única verdad y a mucho contenido contextual, suelen tener dificultades en aceptar que el arte es un lenguaje abierto a múltiples interpretaciones, donde el significado es completado por el observador (Hein, 2007). Una solución puede ser inspirarse en propuestas basadas en métodos similares al VTS como las *Thinking Routines* de *Project Zero* (Ritchhart, 2007; Trouli, 2020), que permiten la coexistencia de dos tipos de contenidos: los del museo y los que construyen sus visitantes.

Cappello y Walker (2016) aportan otro factor al afirmar que las preocupaciones de los docentes sobre el VTS aparecen solo en contextos formales, donde les cuesta asumir que todas las respuestas puedan ser válidas. Sus resultados indican que el profesorado considera los museos como un entorno más adecuado para el VTS, al ser espacios de aprendizaje más libres con menor presión por alcanzar objetivos y contenidos curriculares.

A esto deben sumarse aspectos generales reiterados en la literatura científica: la actual obsesión por contabilizar resultados en educación (Hunter-Doniger y Herring, 2017); las limitaciones de tiempo y presupuesto; las dificultades logísticas al preparar visitas a museos (e.g. Loran, 2014; Marcus et al, 2012), y la experiencia de los docentes con metodologías activas y participativas. Así como su grado de acuerdo con las citadas revisiones de los conceptos educación, museo y aprendizaje en el museo.

Frente a las discrepancias evidenciadas en la revisión de la literatura, el objetivo de este artículo es analizar las percepciones del profesorado de primaria sobre la adaptación del VTS a las actividades escolares en el MPB y establecer cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que detectan en ella para mejorarla en base a estas.

Método

Para responder a este objetivo se optó por una metodología mixta mediante triangulaciones de instrumentos y técnicas de análisis, que facilitase la comprensión de un fenómeno que se podría calificar de complejo. En concordancia con la metodología mixta utilizada se optó por el método de encuesta o de interrogación y por el método observacional, recayendo el mayor peso en aquellos aspectos más cualitativos. Esta decisión vino dada por las circunstancias extraordinarias del MPB cuando se inició el trabajo de campo (2015/16), puesto que entonces era el único museo de la ciudad que ofrecía al profesorado única y exclusivamente actividades escolares basadas en el VTS. El que una de las investigadoras trabajara entonces como educadora en el MPB garantizó el acceso al campo y al profesorado, entre el cual se

había generado controversia debido al desconocimiento del método, al cambio respecto a un modelo anterior donde el contenido contextual tenía un peso muy importante, y a la inexistencia de alternativas metodológicas.

Población y muestra

El MPB era entonces uno de los más visitados de la ciudad, sumándose una gran afluencia de público turista a las numerosas visitas escolares. Debido al número de estas últimas, la población se delimitó al profesorado acompañante de aquellos grupos de 5º y 6º de primaria con reserva para el 2017. La participación requería un esfuerzo importante, de aquí que se optara por un muestreo no probabilístico por voluntariado. Tras garantizar el anonimato y la confidencialidad de los datos, se obtuvo el consentimiento verbal informado por parte de 12 escuelas de municipios de Cataluña. El día de su visita al museo los docentes recibieron un cuestionario, que debían rellenar en 15 días. Finalmente se alcanzó una muestra viva de 22 profesionales.

Instrumento

El cuestionario docente (CD) se componía de 18 ítems, 10 de respuesta abierta y 8 de respuesta cerrada. Para garantizar su validez se aseguró la adecuación de los ítems a las dimensiones e indicadores extraídas del marco teórico, a la que se sumó el juicio de expertos y sucesivos pilotajes. Paralelamente, se buscó la validez de contenidos a través de la triangulación de las fuentes y las técnicas de análisis.

Tratamiento y análisis de los datos

Puesto que el CD no se diseñó originalmente para efectuar un DAFO, se transcribieron y revisaron todos sus ítems, analizándose los más relevantes (ver Anexo I). Los datos cuantitativos se trataron a través de SPSS 25.0, llevándose a cabo análisis descriptivos y comparativos. Los datos cualitativos se redujeron y categorizaron desde procedimientos deductivos e inductivos hasta la saturación teórica de las categorías (Miles et al., 2014) mediante NVIVO 12. Las categorías a priori se reformularon y completaron con otras nuevas, validándolas teóricamente a través del contraste con expertos hasta configurar los libros de códigos finales. Finalmente, los resultados se triangularon hasta la obtención de un DAFO y de un mapa conceptual que permitieron comprenderlos mejor.

El procedimiento de análisis DAFO permite mostrar sintéticamente “las limitaciones y potencialidades que se vislumbran desde y respecto a la organización o colectivo estudiado”, dividiéndolos en factores positivos y negativos, internos (fortalezas y debilidades) y externos (amenazas y oportunidades) (Gil-Zafra, 2001:127). Su aplicación en museos (Martín-Cáceres y Cuenca-López, 2016; Castejón, 2019) posibilita efectuar diagnósticos y propuestas de optimización, sumando la perspectiva de los participantes a la de los investigadores. En su diseño se tuvieron en

cuenta las categorías más relevantes, buscando su coherencia y la de su clasificación en áreas temáticas para su posterior triangulación. (Ver definiciones en el Anexo II).

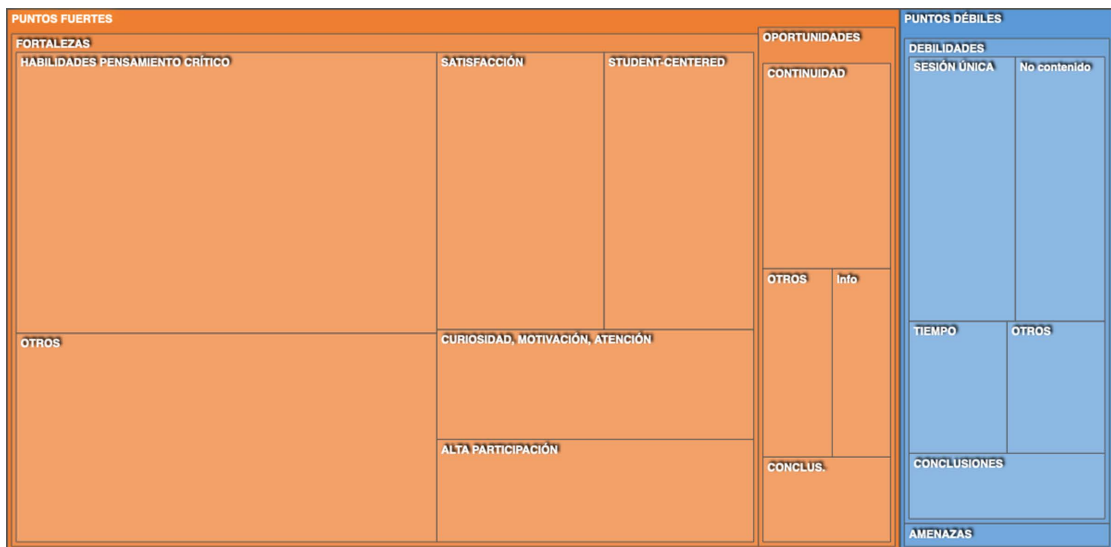
Siempre que se creyó conveniente, se contrastaron los resultados del CD con una triangulación por complementariedad con la observación no participante (ONP) de las actividades escolares efectuada durante 2017.

Resultados y discusión

El diagrama de jerarquía (véase Figura 1) obtenido mediante el análisis de contenido evidencia la percepción positiva de las actividades por parte del profesorado, que otorga un enorme peso a los puntos fuertes frente a los débiles. Los aspectos positivos más citados aluden a los efectos cognitivos en el alumnado y a un modelo de aprendizaje constructivista y significativo que pone al estudiantado en el centro, pero también a factores ligados al museo como zona de confort para participar, opinar y debatir libremente. Entre los aspectos negativos remarcan aquellos relacionados, bien con el propio método VTS, bien con la adaptación que de él hace el MPB en sus actividades escolares, o bien con las limitaciones estructurales del propio museo.

Figura 1

Diagrama de jerarquía de los puntos fuertes y débiles detectados por el profesorado. Fuente: elaboración propia.



El DAFO (ver Figura 2) muestra que los docentes concentran sus reflexiones en los aspectos internos y presentes (fortalezas y debilidades), detectando menos oportunidades y muy pocas amenazas.

Figura 2

DAFO del profesorado. Fuente: elaboración propia.

DEBILIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> Falta de explicaciones con contenidos histórico-artísticos Aplicación en una única sesión El apartado de conclusiones es insuficiente Polarización sobre la duración y distribución del tiempo de la actividad Otros (<10%) <ul style="list-style-type: none"> Limitaciones estructurales del MPB Grupos demasiado grandes Aceptación de todas las respuestas sin objetividad 	<ul style="list-style-type: none"> El aprovechamiento de la actividad depende de los saberes que este traiga consigo La timidez de algunos estudiantes retrae su participación
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollo de habilidades ligadas al pensamiento crítico Pone al alumnado en el centro: papel activo, autonomía y protagonismo Fomento curiosidad/motivación/atención La alta participación que potencia Satisfacción del alumnado Otros (<10%) <ul style="list-style-type: none"> Desarrollo habilidades expresión oral Integración y reivindicación de todo el alumnado Alfabetización visual Desarrollo de una nueva mirada y sensibilidad hacia el arte Posibilita vínculos con experiencias y conocimientos previos Aprendizaje colaborativo 	<ul style="list-style-type: none"> La continuidad del método en escuela y/o museo permitiría observar progresos y reforzar la intensidad de sus efectos Complementación de las interpretaciones del alumnado con el aporte de información contextual Refuerzo de las conclusiones Otros (<10%) <ul style="list-style-type: none"> Horarios especiales para escuelas (aforo reducido) Información previa al profesorado sobre el método Mejora de la adaptación a la edad y necesidades del alumnado

Puntos fuertes

Fortalezas

Se focalizan en tres áreas temáticas: los efectos en el desarrollo cognitivo y competencial del alumnado, el modelo de aprendizaje centrado en los estudiantes que promulga, y la configuración del museo como entorno de aprendizaje seguro en el que participar y debatir sin miedo al error.

Efectos cognitivos en el alumnado

Los docentes remarcan principalmente que **ayuda a desarrollar las habilidades ligadas al pensamiento crítico**, las capacidades de expresión oral y la alfabetización visual, todos ellos objetivos explícitos del VTS (Hailey et al, 2015). Entre las primeras citan, por este orden, la observación atenta (*slow looking*), la reflexión, la capacidad de análisis y deducción y la de argumentación.

“Ayudar a los alumnos a razonar, deducir, y conectar ideas a través de la observación atenta de obras de arte.” (Docente 20)

También señalan que **contribuye a desarrollar habilidades de expresión oral**, si bien su relevancia es mucho menor que la de las capacidades anteriores, como suele suceder en las actividades monovisita. Aparecen después **la alfabetización visual**, entendida como el estímulo de la autonomía frente a la obra más allá de sus conocimientos sobre ella y otra categoría relacionada, **el desarrollo de nueva mirada y sensibilidad hacia el arte**.

“Aprender a hacerse preguntas sobre la obra de arte y a saber mirar.” (Docente 16)

Las fortalezas de esta área coinciden con las evaluaciones ya citadas, si bien la percepción sobre las dos primeras se acerca más a los efectos de los programas a largo plazo (e.g. Adams et al, 2007; Pou, 2002) que a los monovisita (Kisida et al, 2017; RA&K, 2018).

Aprendizaje activo y significativo centrado en el alumnado

El profesorado destaca muchos de los factores ligados al aprendizaje constructivista y significativo, reconociendo enseguida el enfoque *student-centered* y valorando el cambio de los roles tradicionales de educadores y alumnado. El **poner al alumnado en el centro y otorgarle un papel activo, autonomía y protagonismo**, un aspecto diferencial del VTS como método educativo, es la segunda fortaleza mas apuntada.

“Me parece genial la iniciativa de poner el niño en el centro del aprendizaje. ¡Buen trabajo!” (Docente 18)

Los resultados subrayan las conclusiones de Burchenal y Grohe (2007) y Pou (2002) y contradicen las del sector crítico (e.g. Arriaga, 2010; López y Kitavinetz, 2006) cuando afirman que el VTS es una manera encubierta de mantener al educador como protagonista de un proceso educativo transmisivo y unidireccional. Sin embargo, aunque muchos docentes critican la no transmisión de contenidos contextuales, ninguno afirma que la actividad parte de los intereses del alumnado. Esto sugiere que no tienen la capacidad de decisión sobre los temas a tratar de las metodologías dialógicas abiertas descritas por Hubbard (2015).

Íntimamente relacionado, le sigue el **estímulo de la motivación y la curiosidad y el mantenimiento de la atención**, en línea con evaluaciones previas (e.g. Tishman et al, 1999). Aún así, algún docente marcaba como debilidad que tienen dificultades para mantener la concentración durante los 10-12 minutos dedicados a la observación de cada obra.

“Además, les piden que interactúen, pidiendo su opinión y percepciones, lo convierte en una actividad más motivadora.” (Docente 11)

Aunque su incidencia es menor, cinco de los 22 participantes destacan que **posibilita vínculos con los conocimientos previos del alumnado**, un aspecto singular del aprendizaje significativo (Ordóñez y Mohedano, 2018).

“Permite extraer conclusiones personales en base a los conocimientos y experiencias propias.» (Docente 18)

Finalmente, aunque solo un docente alude espontáneamente a la **satisfacción que la actividad provoca en el alumnado**, cuando se les pide que valoren este aspecto (ver ítem 7 en anexo I) lo hacen con una media de un 4,2 sobre 5, siendo uno de los más destacados.

El museo como zona de confort para participar, opinar y debatir libremente

Un conjunto de categorías puede agruparse en torno a una idea que el VTS comparte con teóricos ligados a otras rutinas de pensamiento (e.g. Ritchhart, 2007) y con autores asociados al nuevo paradigma de museo (e. g. Mörsch, 2009; Simon, 2010): convertir el museo en un espacio seguro donde los participantes puedan opinar y debatir de manera respetuosa, construyendo conocimiento entre iguales. El no sentirse juzgados, puesto que todas las interpretaciones son válidas si se justifican mediante el análisis formal, **fomenta la participación** -la cuarta fortaleza del DAFO- e inculca el respeto a la diversidad de opiniones, estimulando el **aprendizaje colaborativo**.

Además, relacionan este incremento participativo con la **integración y reivindicación de todos los estudiantes durante el proceso**, sea porque el VTS se adapta a las características del alumnado o porque saca a la luz las capacidades de los que pasan desapercibidos en clase (Paunero, 2018).

“Que alumnos que normalmente no hacen comentarios demasiado “acertados”, allí estuvieron muy correctos.” (Docente 9)

Es interesante remarcar que el profesorado destaca los efectos que provoca en el alumnado que todas las aportaciones sean valoradas por los educadores, como que se genere una mayor interacción y que todos pueden opinar libremente. En cambio, en muchas evaluaciones previas se pone el acento en que esta estrategia desarrolla la comprensión de los estudiantes sobre la subjetividad interpretativa del arte y su consiguiente respeto hacia las opiniones de sus compañeros (e.g. Tishman et al. 1999; RK&A, 2018).

Oportunidades

La mitad del profesorado subraya como oportunidad **la continuidad de trabajo con el método en la escuela o el museo permitiría reforzar sus efectos y observar progresos**. El enfoque competencial del VTS requiere tiempo, de aquí que dos docentes propongan aumentar las sesiones en el museo, en la línea de programas como el *Thinking through Art* (Burchenal y Grohe, 2007):

“Quizás se podrían hacer 2 actividades, una al inicio de curso y otra al final en el museo, y en medio un trabajo en el centro con los maestros.” (Docente 11)

La segunda oportunidad más señalada es **complementar las interpretaciones del alumnado con el aporte de información contextual**, combinando las ventajas de

ambas maneras de entender la educación a través del arte. Al sugerir este enfoque mixto, los participantes se acercan a las adaptaciones del VTS que se han ido dando en museos pioneros en su aplicación como el MoMA y el Museo Picasso de Málaga. En ellos, el uso “puro” del método se ha substituido por una alternancia entre rondas de interpretaciones libres con otras de aportación de contenido, que ayuda a profundizar en la observación y el diálogo sobre las obras.

La tercera oportunidad está ligada a la anterior y a la debilidad **el apartado de conclusiones es insuficiente**. Se sugiere que **deben reforzarse**, introduciéndose contenidos histórico-artísticos esenciales, sobre todo.

“Se debería concluir la actividad como mínimo haciendo saber a los alumnos: nombre de la obra, situación de la obra, explicación breve del por qué la hizo el autor.”
(Docente 21)

Uno de los participantes alude a que debe utilizarse las conclusiones para “*hacer consciente a los niños de los que han aprendido, cómo y por qué*” (Docente 18). Algo sorprendente, ya que la ONP confirma la importancia que los educadores dan a desarrollar esta reflexión sobre el proceso de aprendizaje en la implementación del MPB.

Entre las oportunidades menores sobresale la apuesta por **ofrecer las actividades escolares en horarios de menor afluencia de público o a puerta cerrada**. Además, dos participantes proponen que se **informe previamente al profesorado sobre el método**, evidenciando que, pese a la importancia de la formación por parte de los museos (Huerta et al, 2014; Huerta, 2009), la comunicación museo-profesor no siempre funciona y que algunos desconocen las frecuentes sesiones formativas ofrecidas por el MPB. Finalmente, la petición de dos participantes de **mejorar la adaptación a la edad y necesidades del alumnado**, contrasta con la filosofía inclusiva del método (Housen, 1999) y con los resultados de Kisida et al (2016) y Tishman et al (1999), entre otros.

Puntos débiles

Se considera muy significativo que 6 de los 22 docentes no señalen ningún punto débil cuando se les pregunta directamente. Así mismo, destaca la desproporción entre los aspectos negativos actuales y bajo control del MPB, y los externos y potenciales.

Debilidades

Se estructuran en torno a tres grandes temas: aspectos referentes al método VTS en sí, factores relativos a la adaptación que de él hace el MPB en su oferta escolar y limitaciones del propio museo.

Relacionadas con aspectos propios del método VTS

Una de las dos debilidades más remarcadas es la **falta de explicaciones con contenidos histórico-artísticos** por parte de los educadores. Aunque muchos docentes señalan como fortalezas que el VTS de protagonismo al alumnado y fomenta que interpreten la obra de manera autónoma, la mitad continúa rechazando que no se

introduzca información contextual. Coinciden así con las conclusiones de Pou (2002), Tishman et al (1999), Cappello y Walker (2016) y Burchenal y Grohe (2007).

*“Quizás, me ha faltado que los guías contrastasen la opinión de los alumnos con la **historia real** de los cuadros”* (Docente 20)

Este último testimonio, en línea con otro que rechaza que **se acepten todas las respuestas sin objetividad**, evidencia que en un sector del profesorado pervive la visión clásica según la cual solo hay una lectura “real” de cada obra de arte. Enlaza además con las teorías de Meszaros (2006) y Arriaga (2010) sobre como, al renunciar a su autoridad interpretativa, el museo elimina una de las pocas oportunidades de la escuela para recibir información especializada y empobrece el proceso de construcción de significados del alumnado. Sorprendentemente, aunque la ONP mostró que los educadores introducen o promueven la aparición de ciertos contenidos que permiten conectar la visita con el posterior taller, los docentes no aluden a esta combinación de estrategias propia de la adaptación del MPB.

Una debilidad relacionada con la anterior es que **el apartado de conclusiones es insuficiente** y que debería utilizarse para incorporar contenidos histórico-artísticos, evidenciar más las ideas a las que se ha llegado como grupo o concienciarles más del propio proceso de aprendizaje, propuestas todas ellas recogidas en oportunidades.

Relacionadas con la implementación del método en el MPB

La segunda categoría en relevancia es que un método de enfoque competencial como **el VTS se aplique en una sola sesión**. Aunque no ha sido señalada por los docentes de forma espontánea, 11 participantes reconocen la debilidad al ser preguntados (ver ítem 14 en el anexo I): 4 afirman tajantemente que es insuficiente, mientras que 7 consideran que los progresos y la intensidad de los efectos dependen de la continuidad. Algo que confirma la comparación entre las evaluaciones longitudinales (e.g Pou, 2002) y las de las actividades monovisita (e.g. Kisida et al. 2016).

Una limitación difícil de superar es la **polarización del profesorado sobre cuál debería ser la duración y distribución del tiempo de la actividad**, ya que unos consideran que el tiempo dedicado al análisis de cada obra o a la visita es corto y otros lo ven demasiado largo.

Finalmente, dos de ellos apuntan que **los grupos de 25 estudiantes del MPB son demasiado grandes** para conseguir la participación de todos. Esto conecta con la división de las clases en dos grupos de máximo 15 que el MoMA impulsó hace unos años y que aplican también otros museos estadounidenses con metodologías dialógicas.

Limitaciones estructurales del MPB

Teniendo en cuenta que el MPB es uno de los museos más visitados de Cataluña asombra que solo tres docentes aludan a las **limitaciones del museo como espacio**. **En concreto, consideran que el ruido y el exceso de aforo** permitido dificultan el seguimiento de la actividad y proponen oportunidades de mejora.

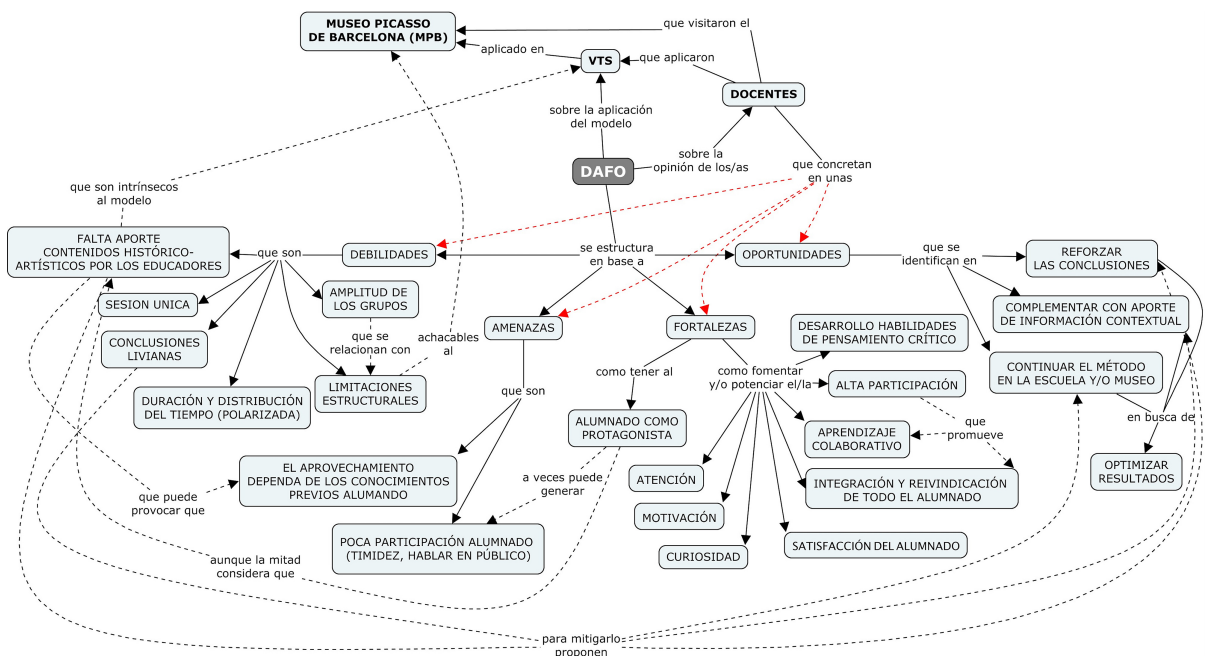
Amenazas

Los docentes apenas detectan aspectos negativos que no sean internos y actuales. Solo dos señalan un par de limitaciones potenciales: que **el aprovechamiento de la actividad depende de los saberes que traiga consigo el alumnado** y que **la timidez de ciertos estudiantes retrasa su participación**.

Como se observa seguidamente en el mapa conceptual (Figura 3), estas amenazas representan el reverso de características del VTS que gran parte del profesorado destaca como fortalezas principales (**papel activo y protagonista del alumnado y la alta participación que potencia**).

Figura 3

Mapa conceptual con las relaciones entre categorías de los cuatro aspectos del DAFO del profesorado. Fuente: elaboración propia



Conclusiones

Este estudio alcanza los objetivos planteados: analizar y articular las percepciones del profesorado de primaria sobre la adaptación del VTS a las actividades escolares del MPB. El establecimiento mediante un DAFO de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que detectan y las relaciones -a menudo, tensiones-, entre los cuatro aspectos que muestra el mapa conceptual permiten hacer un diagnóstico y contribuir a su optimización.

Frente a las controversias suscitadas por el VTS, el DAFO evidencia que los docentes señalan muchos más aspectos positivos que negativos, predominando los primeros

tanto en diversidad como en frecuencia. Detectan principalmente aspectos presentes e internos, si bien indican una gran variedad de oportunidades de mejora, a las que los investigadores suman las suyas.

Consideran fortalezas principales los efectos en el desarrollo de las habilidades ligadas al pensamiento crítico, las capacidades de expresión oral y la alfabetización visual de sus estudiantes, tres de las finalidades del VTS. Esto sitúa la investigación en la línea de las evaluaciones longitudinales de referencia (e.g. Adams et al, 2007; Pou, 2002; Tishman et al, 1999). Sin embargo, la mitad de los participantes subraya la importancia del factor tiempo en este método competencial (Kisida et al, 2016 y RA&K, 2018), estableciendo como una debilidad principal su aplicación en una sola sesión en el museo. En consecuencia, se coincide con ellos en señalar como oportunidad continuar el trabajo en la escuela y/o en el museo, sugiriéndose que se amplíe la oferta de programas multivisita de mayor duración, en la estela del *Thinking through art* o el *Proyecto Tàndem* del MPB con determinados centros escolares.

El segundo grupo de fortalezas gira alrededor del modelo educativo constructivista y significativo que propone el VTS; un modelo que definen como activo y centrado en el alumnado y que consideran que impulsa su protagonismo, curiosidad, motivación, atención y satisfacción. Estas opiniones rebaten la percepción del VTS como un método transmisivo y unidireccional camuflado en el que el educador sigue siendo el protagonista (e.g. Arriaga, 2010; López y Kivatinetz, 2006). No obstante, la mitad del profesorado destaca, como estas autoras, que no introducir contenidos histórico-artísticos es una debilidad. Subscriben así las reticencias de sus colegas en estudios previos sobre la no adecuación a los contenidos y métodos del currículum escolar (e.g. Burchenal y Grohe, 2007; Cappello y Walker, 2016; Paunero, 2018), un hándicap de peso en un sistema obsesionado con contabilizar resultados (Hunter-Doniger y Herring, 2017).

Los investigadores coinciden con los docentes en que la implementación del método mejoraría al combinar las interpretaciones del alumnado con datos histórico-artísticos, al creer con Arriaga (2010), Burnham y Kai-kee, (2011) y Hubbard (2015) que aportar cierta cantidad de información contextual puede enriquecer el proceso interpretativo de los estudiantes sin coartar su libertad o su protagonismo. Esto reforzaría además indicadores y criterios de calidad sobre la diversidad de estrategias metodológicas que reiteran los últimos proyectos sobre evaluación de la acción educativa patrimonial (e.g. Gómez-Redondo et al, 2017; *Comunitat d'Aprenenentatge Patrimoni i Escola*, 2018). Para ello se recomienda inspirarse en evoluciones del método como la del MoMA y en programas basados en las *Thinking Routines* de *Project Zero* (*Visible Thinking, Artful Thinking, Slow Looking*) que combinan contenidos del museo con los creados por sus usuarios (Ritchhart, 2007; Trouli, 2020).

El tercer conjunto de fortalezas se agrupa entorno al museo como espacio seguro (Ritchhart, 2007) para la participación y el debate, mostrando que parte del profesorado valora aspectos que conectan el VTS con el nuevo paradigma del museo como espacio de interacción (Simon, 2010) y con iniciativas basadas en metodologías dialógicas no predeterminadas (Hubbard, 2015). Sorprendentemente, ninguno de los participantes hace mención de la ausencia de los discursos críticos y deconstructivos que defienden Arriaga (2010) y Mörsch (2009). De aquí que los investigadores reiteren

con Huerta et al (2014) y Escribano-Miralles (2019) que, más allá de los debates académicos, es necesario consultar al profesorado para optimizar los programas escolares de los museos.

Este estudio no está exento de limitaciones. Pese a que los datos del CD y la ONP corresponden a 2017, y aunque no han podido estudiarse en relación a variables como los años de experiencia docente y las concepciones previas sobre arte y educación del profesorado, se abren perspectivas y se detectan temas, categorías y tensiones que permitirán actualizar el análisis en un futuro. El diagnóstico parcial se complementará próximamente al triangularlo con los del resto de agentes con el fin de mejorar la implementación del VTS en el MPB.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos

Agradecemos sus aportaciones al profesorado participante, al Museo Picasso de Barcelona, a la Fundació la Caixa y a los expertos que han validado los instrumentos: Antonio Ruiz, Berta Palou, Ruth Vila, Montserrat Sampietro y Montserrat Morales. También a la Universidad de Barcelona, por la plaza predoctoral I0034899 concedida a la investigadora principal. Este proyecto ha recibido ayuda financiera de los gobiernos español y vasco a través de los grupos de investigación DIDPATRI, UB (2014SGR945) y GIPyPAC, UPV/EHU (IT1193-19).

Referencias

- Adams, M., Foutz, S., Luke, J., y Stein, J. (2007). *Thinking Through Art Isabella Stewart Gardner Museum School Partnership Program Year 3 Research Results*. Institute for Learning Innovation.
- Anderson, D., Kiesel, J. y Storksdieck, M. (2006). Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. *Curator: The Museum Journal*, 49(3), 365–386. <https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x>
- Arriaga, A. (2010). Problemas y tendencias de interpretación de las obras de arte en las actividades educativas de museos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(4), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5241788>
- Burchenal, M. y Grohe, M. (2007). Thinking through art: Transforming museum curriculum. *Journal of Museum Education*, 32(2), 111–122. <https://doi.org/10.1080/10598650.2007.11510563>
- Burnham, R. y Kai-Kee, E. (2011). *Teaching in the art museum: Interpretation as experience*. Getty Publications
- Cappello, M. y Walker, N. T. (2016). Visual Thinking Strategies: Teachers' Reflections on Closely Reading Complex Visual Texts Within the Disciplines. *Reading Teacher*, 70(3), 317–325. <https://doi.org/10.1002/trtr.1523>
- Castejón, M. M. (2019). *Hacia un museo social: estudio de una metodología participativa para vincular el Museo de Bellas Artes de Murcia a su territorio*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). Digitum:

- <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/73564/1/Mar%C3%ADA%20Magdalena%20Castej333n%20Ib3333ez%20Tesis%20Doctoral.pdf>
- Comunitat de Pr333ctica Patrimoni i Escola (2018). *Guia para evaluar el dise333o de las actividades educativas patrimoniales*. Col·lecci333 Museu 2039, Quaderns. Departament de Cultura. https://cultura.gencat.cat/web/.content/dgpc/museus/08.recursos/publicacions/quaderns/04_Guia-evaluar-diseno-actividades-educativas-patrimoniales.pdf
- Dewhurst, M. y Hendrick, K. (2016). Dismantling Racism in Museum Education. *Journal of Folklore and Education*, 3, 25–30. <https://locallearningnetwork.org/wp-content/uploads/JFEv3.pdf>
- Escribano-Miralles, A. (2019). El Museo Arqueol333gico y la Ense333anza de la Historia en la Educaci333n Formal. Una Mirada desde el Profesorado y los Educadores de Museo (tesis doctoral, Universidad de Murcia). Digitum <http://hdl.handle.net/10201/86221>
- Falk, J. H. y Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. AltaMira Press.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gil-Zafra, M. A. (2001). Planificaci333n estrat333gica: “M333todo DAFO”. En Rodr333guez Villasante, T., Montañ333s, M., y Mart333, P. (Coords), *Pr333cticas locales de creatividad social/1* (pp. 123-136). El Viejo Topo.
- G333mez-redondo, C., Calaf, R. y Fontal, O. (2017). Dise333o de un instrumento de an333lisis para recursos did333cticos patrimoniales. *Cadmo*, 25(1), p. 63-80. <http://dx.doi.org/10.3280/CAD2017-001008>
- Gonz333lez-Sanz, M., Feliu-Torruella, M. y Cardona-G333mez, G. (2017). Visual Thinking Strategies from the perspective of museum educators: a SWOT analysis of the practical implementation of the method. *Revista de Educaci333n*, 375, 160-183. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-339>
- Hailey, D., Miller, A. y Yenawine, P. (2015). Understanding Visual Literacy: The Visual Thinking Strategies Approach Abstract. En D. M. Baylen y A. D’Alba (Eds.), *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy: Visualizing Learning*, (pp. 219–236). Springer International. <https://www.philipyenawine.com/teaching/2020/8/23/understanding-visual-literacy-the-visual-thinking-strategies-approach>
- Hein, G. (2006). Museum education. En Macdonald, S. (Ed.) *A companion to museum studies* (pp.340-352). Blackwell Publishing.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing Values in the Art Museum: rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9-31. <https://doi.org/10.1080/135272500363715>
- Housen, A. (1999). Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice. En *Aesthetic and Art Education: A Transdisciplinary Approach*. Fundaci333n Calouste Gulbenkian. <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/5Eye-of-the-Beholder.pdf>
- Hubard, O. (2015). *Art museum education: Facilitating gallery experiences*. Palgrave Macmillan.
- Huerta, R., Vidaga333n, M. y Munilla, G.. (2014). Percepciones del profesorado sobre la utilizaci333n del arte contempor333neo como herramienta pedag333gica. *Revista*

- electrónica de investigación, docencia y creatividad*, 3, 29–45.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6233445>
- Huerta, R. (2009). Maestros y museos. Matrimonio de conveniencia. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 89–103.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9759>
- Hunter-Doniger, T. y Herring, A. (2017) Artistic Realizations Found in Generalist Preservice Teachers' Courses: Rigor, Confidence, and Connections. *Studies in Art Education*, 58(4), 279–291, <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1368289>
- Kisida, B., Bowen, D. H. y Greene, J. P. (2016). Measuring critical thinking: Results from an art museum field trip experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 171–187. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086915>
- Kisida, B., Bowen, D. H. y Greene, J. P. (2017). Cultivating interest in art: Causal effects of arts exposure during early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 45, 197–203. <https://doi.org/10.1016/j.jecresq.2017.12.003>
- Lechuga-Jiménez, C. (2018). El museo y centros de arte contemporáneos como lugares de aprendizaje: VTS y la perspectiva de género. En B. Cantalapiedra, B., P. Aguilar, P. y P. Requeijo (Coords.), *Fórmulas docentes de vanguardia* (pp. 115-120). Gedisa.
- Loran, M. (2014). *Sortides a museus i espais patrimonials: procés de decisió, percepcions i preferències de les escoles*. Departament de Cultura.
<http://gabinet.dev.csuc.cat/bitstream/handle/20.500.12368/329/E150257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López, E. y Kivatinetz, M. (2006). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209–240.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0606110209A>
- Luna, U. y Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Cuando el museo se convirtió en espacio de aprendizaje. Educación y museos en Guipúzcoa en los años 80. *Arte, Individuo y Sociedad* 32(3), 445–462. <https://doi.org/10.5209/aris.64869>
- Marcus, A. S., Levine, T. H., y Grenier, R. S. (2012). How secondary history teachers use and think about museums: Current practices and untapped promise for promoting historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 40(1), 66–97. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.649466>
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca-López, J. M. (2016). Communicating heritage in museums: outlook, strategies and challenges through a SWOT analysis. *Museum Management and Curatorship*, 31(3), 299–316.
<https://doi.org/10.1080/09647775.2016.1173576>
- Meszaros, C. (2006). Now THAT is Evidence: Tracking Down the Evil “Whatever” Interpretation. *Visitor studies today*, 9(3), 10–15.
https://www.informalscience.org/sites/default/files/VSA-a0a2r8-a_5730.pdf
- Miles, M., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Sage.
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses: Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation. In Mörsch, C. (Ed.), *Documenta 12*, (pp. 9-31). IAE.

- [https://www.academia.edu/27205348/At a Crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation Reproduction Deconstruction and Transformation](https://www.academia.edu/27205348/At_a_Crossroads_of_Four_Discourses_documenta_12_Gallery_Education_in_between_Affirmation_Reproduction_Deconstruction_and_Transformation)
- Ordoñez, E. y Mohedano, I. (2019). El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa Hekademos*, 26, 18-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985274>
- Paunero, D. (2018). Nuevos retos de interacción con el arte: las Estrategias de Pensamiento Visual (VTS) en centros educativos de las islas Canarias. *Her&Mus. Heritage & Museography*, 19, 22-35. <https://www.raco.cat/index.php/Hermus/article/view/338162>.
- Pou, C. (2002). *Evaluación del programa Mira!. Un método interactivo de reflexión a través del arte. Laboratori de les arts (1998-2002)*. [Manuscrito sin publicar]. Fundació "La Caixa".
- Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in the museums. *Journal of Museum Education*, 32(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/10598650.2007.11510565>
- RK&A (2018). *Impact study. The effects of facilitated single-visit art museum programs on students grades 4-6: Technical report*. National Art Education Association & Association of Art Museum Directors. <https://www.arteducators.org/research/articles/377-naea-aamd-research-study-impact-of-art-museum-programs-on-k-12-students>
- Siddiqui, N., Gorard, S. y See, B. H. (2019). Can programmes like Philosophy for Children help schools to look beyond academic attainment? *Educational Review*, 71(2), 146-165. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1400948>
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. <http://www.participatorymuseum.org/>
- Tishman, S., MacGillivray, D. y Palmer, P. (1999). *Investigating the educational impact and potential of the Museum of Modern Art's Visual Thinking Curriculum: Final report*. Harvard Project Zero. <http://www.pz.harvard.edu/resources/investigating-the-educational-impact-potential-of-the-momas-visual-thinking-curriculum>
- Trouli, S. (2020). Museum education in Greece: histories, ideas and the realities behind the words we use. *Icom education*, 29, 115-134. <http://ceca.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/5/2021/01/ICOMEducation29-compressé-avec-compression.pdf>
- Viladot, P. (2015). *Motivacions, expectatives i objectius del professorat en les visites als museus de ciències* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/122115>

La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes?

Carmen ÁLVAREZ-ÁLVAREZ
Paula GÓMEZ-COBO

Datos de contacto:

Carmen Álvarez-Álvarez
Universidad de Cantabria
carmen.alvarez@unican.es

Paula Gómez-Cobo
Universidad de Cantabria
paula.gomezco@alumnos.unican.es

Recibido: 29/06/2020
Aceptado: 03/06/2021

RESUMEN

Estudios previos han puesto de manifiesto que el profesorado prefiere los destinos en escuelas urbanas. En Cantabria son numerosos los centros educativos existentes en el contexto rural y suelen ser los primeros destinos para los docentes durante los primeros años de interinidad. Hemos realizado un estudio para conocer si hay disposición por parte de los docentes para trabajar en estos centros. Para estudiarla, se ha contado con la participación de 188 personas, empleando una metodología mixta basada en entrevistas (38) a docentes activos y jubilados en escuelas rurales y urbanas y cuestionarios de alumnado del Grado en Educación Primaria (150). Los resultados ponen de relieve que la escuela rural es un destino muy deseado por el profesorado existiendo una visión positiva de esta tipología de escuelas y una adecuada predisposición a conocer o continuar impartiendo clase en ellas. Es posible concluir mencionando la importancia que tiene aún en la actualidad el mundo rural en esta comunidad, la escasa formación universitaria sobre escuela rural, la estabilidad en sus plantillas y la valoración de las posibilidades de su escuela por encima de las limitaciones, lo que lleva a verla como una opción viable a la hora de escoger destino.

PALABRAS CLAVE: medio rural; formación de profesores; elección de centro; representación social.

Rural School: a desired destination for teachers?

ABSTRACT

Previous studies have shown that teachers prefer posts in urban schools. There are many rural schools in the Cantabria region in Spain, and it is usually teachers at the start of their career who are appointed to these posts. Our study investigated whether teachers were willing to work in these schools. Some 188 people participated in a mixed methodology study based on interviews (38) with active and retired teachers in rural and urban schools, and questionnaires administered to students of the degree in Primary Education (150). The results showed that posts in rural schools were highly desirable for teachers, as they held this type of schools in high regard and were willing to learn more about them or to continue teaching in them. Bearing in mind the importance of the rural world in the Cantabria region today, it can be concluded that there is the lack of specific university education about rural schools, there is remarkable stability of their workforce and in the views of the study participants, the potential of these schools outweighs their limitations. All of this leads to them being seen as a viable option as a teaching destination.

KEYWORDS: rural environment; teacher training; choice of school; social representation.

Introducción

La inestabilidad y la negativa por trabajar en las escuelas rurales, es un problema a nivel internacional. En países como China o Bután, los maestros rurales muestran insatisfacción y escasa motivación ante la carga de trabajo, las malas condiciones de vivienda y acceso a las instalaciones básicas (Anusaksathien y Sirasoonthorn, 2019; Hannum y Sargent, 2005; Hannum y Sargent, 2009). Curiosamente, en el primer país los más satisfechos y comprometidos son aquellos que imparten en escuelas con malas condiciones físicas, mayor responsabilidad, pagados por horas y en donde existe una red de colaboración profesional. Esto es así al percibir el impacto de su acción para la mejora de la sociedad y hacer de la resiliencia un modo de vida personal y profesional (Hannum y Sargent, 2005; Hannum y Sargent, 2009). En otros países como Ghana, la elección por parte de los maestros de ejercer en las escuelas urbanas obstaculiza el acceso a la educación de los niños de las zonas rurales, por lo que se valora la aprobación de políticas al respecto (Asare-Nuamah, Nketsia y Opoku, 2019). Siguiendo con el continente africano, los maestros sudafricanos manifiestan la falta de instalaciones y materiales didácticos para llevar a cabo metodologías basadas en la investigación, aunque presentan una actitud positiva frente a la escuela rural (Ramnarain y Hlatswayo, 2018). En el estado de Kentucky, los directores de los centros rurales buscan ciertas características específicas profesionales, personales, accesorias y demográficas en el profesorado que va a trabajar en el ámbito rural (Choi, Keith y Kyle, 2019).

Asimismo, todos los estudios realizados en España sobre escuela rural ponen de relieve la dificultad de asentar al profesorado en los centros rurales, dado el desconocimiento de la diversidad rural y su entorno (Pérez, García y Quijano, 2018). Aunque el mundo rural está experimentando numerosos cambios que cada vez lo hacen parecerse más al urbano, tiene algunas notas distintivas: la densidad de población es baja, tradicionalmente se han desarrollado actividades propias del sector primario y el acceso a servicios básicos o las comunicaciones puede ser difíciles, entre otras (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016). Cuando los docentes llegan a estos contextos, la escasa y vaga formación universitaria sobre aspectos organizativos y pedagógicos propios de la escuela rural (García, 2015), la falta de políticas y alicientes tanto económicos y administrativos para aquellos que ejercen la docencia en estos enclaves (Hinojo, Hinojo y Raso, 2010) o la extendida visión pesimista que se otorga en muchas ocasiones a los entornos rurales y al menosprecio del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en sus escuelas (Benito, 2013), termina generando en los docentes un deseo por cambiar de destino hacia uno más próximo a las zonas urbanas para encontrar mejores oportunidades personales y profesionales (Raso, 2015).

La escuela rural requiere un perfil de maestro: dotado de conocimientos específicos tanto a nivel pedagógico y didáctico, como en ámbitos de la sociología y la psicología (Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018; Raso, 2015), el cual sea capaz de llevar a cabo prácticas basadas en la cultura campesina (Da Silva y Dias, 2018),

responder a las necesidades de los estudiantes que residen en dichas áreas (Gomes de Oliveira y Yoshine, 2019) y entender la necesidad de vinculación de la escuela a un contexto sociocultural muy particular (Flores y Turra, 2019). De hecho, la formación universitaria prepara para la docencia en escuelas urbanas por ser el modelo predominante (García, 2015).

Los nuevos maestros llegan a las aulas rurales con miedo e incertidumbre, pero también con alto grado de compromiso y motivación (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016). Sin embargo, en su desempeño docente y adaptación al medio, influyen aspectos como la deficiente educación inicial impartida en las universidades o la educación continua acerca del mundo rural (Pérez, García y Quijano, 2018; Dos Santos y Soares, 2018).

Resulta indispensable repensar esta escuela rural en cuanto a aspectos como la contextualización del currículo, dinamización de la comunidad escolar o la implantación de territorios de aprendizaje interculturales (Castro, Torres y Williamson, 2017), sumado también a la utilización de las tecnologías y los recursos educativos digitales para transformar los roles y las prácticas en el aula y así mejorar la eficiencia y la efectividad (Blanchard, Dell, Gutierrez y LePrevost, 2016; Admiraal, Tigelaar y Wang, 2019).

Profundizando en el perfil docente, éste se caracteriza, en general, por su juventud, inexperiencia, inestabilidad, deficiente formación y prejuicios negativos hacia lo rural (Hinojo, Hinojo y Raso, 2010; Raso, 2015). Así, el campo y la ciudad son vistos como lugares antagónicos; miseria y modernidad, atraso y progreso (de Assis y Fagundes, 2019). Este contexto tiende a ser el primer destino que reciben los maestros recientemente titulados (Bratsch-Hines, Jordan y Vernon-Feagans, 2018). En este sentido, la sensación negativa inicial, agravada por la falta de políticas educativas rurales, programas, investigaciones (Raczynski y Román, 2014; Dos Santos y Soares, 2018), recursos y alicientes económicos y administrativos (Hinojo, Hinojo y Raso, 2010), termina transformándose hasta convertirse, en ocasiones, incluso en placer y preferencia por sus aulas gracias a la colaboración profesional, las relaciones interpersonales, las agrupaciones flexibles, y las posibilidades de acción que el trabajar los contenidos curriculares de manera colateral, permite (Pérez, García y Quijano, 2018; Abós, Fuguet y Torres, 2017; Pettersson y Ström, 2019). Así, la escuela cumple, además de unos objetivos educativos, una importante responsabilidad social (Flores y Turra, 2019). De este modo, la paulatina adaptación y experiencia en el contexto van desvelando las posibilidades pedagógicas que entraña el pueblo.

En el sentido opuesto, la visión que se tiene en cuanto al entorno rural, identificado comúnmente con el retroceso y la inmovilidad, dista de la visión dinámica y activa que se tiene del medio urbano (Benito, 2013), lo que termina influyendo, de este modo, en las expectativas y actitud que tienen los docentes hacia su escuela. Las continuas menciones pesimistas y llenas de incertidumbre (Abós, 2011) respecto a aspectos como los resultados académicos o su propia situación laboral, terminan por construir una concepción negativa de la escuela rural y un

sentimiento de desarraigo al pueblo al sentir que no pueden hacer nada por cambiar dichas cuestiones (Hinojo, Hinojo y Raso, 2010). Todo ello sin tener en cuenta aspectos como el entorno social, cultural y económico, los recursos o la inestabilidad docente (Santamaría, 2015; Brownell, Bishop y Paul, 2018). En esta misma línea, Raso (2015), mostró la satisfacción docente por la organización escolar y cada progreso que conseguía su alumnado, pero la insatisfacción del profesorado rural con el clima profesional, la flexibilidad horaria, las actividades culturales y extraescolares o las relaciones con otros centros.

Respecto a la permanencia docente, esta suele ser breve, de un año (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2016), debido a la percepción de que estos centros son lugares transitorios; muchos docentes, viendo la ciudad como la oportunidad para crecer personal y profesionalmente, dejan el campo en busca de lo que consideran que conllevará mejores oportunidades (Raso, 2015). Esta inestabilidad presenta, como punto positivo, una renovación continua del claustro, lo que aporta nuevas visiones. Como punto negativo, conlleva la dificultad para sustentar innovaciones pedagógicas (García, 2015).

La vieja ruralidad, caracterizada por su escenario social, económico, cultural y natural propio, ha ido modificándose en el último siglo al impregnar en ella los estilos de vida urbanos. Este paradigma rural, ligado durante décadas al “subdesarrollo” y la depreciación física y simbólica, ha conducido a un abandono de las áreas rurales. Esta organización económica y social puede ser un obstáculo para atraer a los profesores jóvenes, influyendo en su arraigo al pueblo y los patrones de actuación en el aula (de Assis y Fagundes, 2019; Bustos, 2009).

En contraposición a los anteriores aspectos que impiden una estabilidad y el deseo por trabajar en el mundo rural, Tahull y Montero (2018) valoran la posibilidad de que la escuela rural sirva para “inspirar y ser modelo de los centros urbanos; ser faro que guíe y oriente hacia una educación más dinámica, flexible y personal” (p. 175). Estos retos pedagógicos que ofrecen las escuelas rurales podrían despertar el interés de muchos docentes por entrar en sus aulas y, no sólo conocer otro formato de escuela, sino también apreciar las ventajas y limitaciones que presenta, valorar la posibilidad de una formación específica para la misma (Raczynski y Román, 2014), sumado a interesarse por el desarrollo de materiales educativos específicos para las escuelas rurales (Burnashev, Golikov, Nikolaev, Prokopyev, Solovieva y Stepanova, 2018).

Tenemos la hipótesis de que hay comunidades donde aún existe un fuerte sentimiento de arraigo al pueblo y el deseo de muchos docentes por conocer la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las escuelas rurales. Por ello, en este artículo nos proponemos conocer cuál es la predisposición que tienen los maestros en formación y en activo, por trabajar en ellas.

Método

El objetivo general del estudio es analizar la disposición de los futuros docentes y docentes en ejercicio de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria, por ejercer en los centros rurales de dicha comunidad. Para lograr este objetivo se analizará la experiencia, conocimientos y preferencias de los maestros y del alumnado por las escuelas rurales, se analizará la formación acerca de aspectos organizativos y pedagógicos de la escuela rural, se tratarán de examinar los motivos que llevan al profesorado rural a pedir traslado hacia los centros urbanos y las principales ventajas e inconvenientes del proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros rurales estableciendo comparativas con los urbanos.

Para satisfacer estas cuestiones hemos decidido realizar un estudio empírico en el que recoger información de los docentes en formación y en ejercicio empleando una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). Este ha sido realizado a comienzos del año 2019, abarcando los meses de febrero, marzo y abril. Hemos diseñado dos protocolos de cuestionario y de entrevista para docentes rurales, docentes urbanos y alumnado del Grado de Educación Primaria con el objetivo de conocer de primera mano las impresiones de diferentes informantes sobre la escuela rural actual. Las categorías de análisis han sido cinco: la formación docente acerca de aspectos organizativos y pedagógicos de la escuela rural, la preferencia de éstos por ella, la estabilidad del profesorado en estos centros, sus posibilidades y sus limitaciones. Los participantes han sido:

- 155 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. De entre ellos, 135 han colaborado mediante cuestionarios, los cuales incluían siete preguntas de diferente tipología: cerradas, escalas tipo Likert y preguntas abiertas. Se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico al seleccionar la muestra a la que era más fácil acceder; tres grupos que recibían clase de mañana y cursaban 2º de carrera, no siendo posible recabar datos del cuarto grupo que recibía clases por las tardes. Además, con el fin de ampliar y enriquecer los datos, se ha realizado una entrevista en profundidad a 20 alumnos voluntarios de todos los cursos, realizándoseles cuatro preguntas abiertas relativas a su conocimiento de la escuela rural y su disposición a trabajar en ella. Cabe señalar que dos tercios del alumnado fueron mujeres, mientras que un tercio de los participantes fueron hombres. Su edad, en su gran mayoría, se encontraba entre los 20 y los 30 años.

- 16 maestros rurales. Les hemos entrevistado mediante once preguntas abiertas. Las preguntas se han orientado a la experiencia en estos centros, la elección y obligatoriedad del destino, sumado a su formación inicial y permanente sobre la temática. Dos de ellos fueron seleccionados por ser maestros jubilados (un hombre y una mujer) que ejercieron en las zonas más rurales de la geografía cántabra durante gran parte de su vida laboral y la cual abandonaron años antes de su retiro, permitiendo ver la evolución de la educación en general y la escuela rural en particular, además de la formación y la

concepción de la misma desde los años 70 hasta la actualidad. Además, se ha contado con la participación de 14 maestros en activo en las zonas rurales los cuales quedan subdivididos en 7 funcionarios o personal fijo y 7 docentes interinos de los cuales 2 son itinerantes entre varias escuelas. De ellos, 12 son mujeres mientras que 4 son hombres. Sus edades se encuentran comprendidas entre los 25 y los 50 años, siendo los más jóvenes los maestros itinerantes. El proceso de selección se llevó a cabo mediante el contacto, por teléfono o correo electrónico, con los diferentes centros rurales de la comunidad.

- 17 maestros urbanos. Les hemos entrevistado mediante diez preguntas abiertas sobre su experiencia en la escuela rural, los motivos que pueden llevar a su abandono o las razones por las cuales comenzar la andadura en ella. Se subdividen en aquellos que no han tenido contacto previo con la escuela rural (7 maestros) y aquellos que, a lo largo de su carrera profesional, han trabajado en la escuela rural anteriormente (10 maestros). De ellos, 15 docentes son mujeres mientras que 2 son hombres. Sus edades quedan comprendidas entre los 28 y los 47 años. En cuanto al motivo de la selección, fueron escogidos por su cercanía y accesibilidad.

Pensamos que se ha llegado a un número suficiente de informantes diversos para poder hacer un estudio amplio que nos muestre la disposición del profesorado de Cantabria a ejercer en áreas rurales y verificar si en Cantabria se produce ese fenómeno identificado por los estudios previos de rechazo del profesorado a los centros rurales.

Una vez realizadas las entrevistas se procedió a su transcripción y a la categorización de su contenido. Con posterioridad se analizaron los datos a través de sistemas de análisis de contenido. Asimismo, realizamos una comparación para ver si existen o no diferencias significativas entre los grupos de participantes y entre los entornos rural y urbano que permitan llegar a conclusiones consistentes. En todo momento hemos tenido en cuenta las consideraciones éticas que marca la investigación: no revelar la identidad de los sujetos (empleamos pseudónimos), mantener la confidencialidad, la independencia, etc.

Resultados

Para mostrar los resultados del estudio los hemos agrupado en torno a cinco categorías: la formación docente sobre la escuela rural, la preferencia docente por la escuela rural, la estabilidad del profesorado en la escuela rural, las posibilidades de la escuela rural y las limitaciones de la escuela rural.

La formación docente sobre la escuela rural

Los diferentes cuestionarios y entrevistas realizados a diferentes generaciones de docentes (en formación, en activo o jubilados), inciden en la escasa, escueta y vaga formación que ha existido y existe sobre aspectos organizativos o pedagógicos de las

escuelas situadas en el medio rural, señalando la insuficiente importancia que la institución universitaria otorga a ésta.

Los dos maestros entrevistados más mayores han destacado cómo en los años 70 no existía interés, pese a las características de la mayoría de las escuelas: rurales y dispersas: *“En aquel tiempo eran todas rurales; se daba por hecho que acabaríamos en mitad del monte, pero no se aprovechaba y ni qué decir de la mezcla de edades”* (maestro rural 1). Por otra parte, la totalidad de los maestros en activo coinciden con ellos en la inexistencia de una formación universitaria sobre escuela rural que les preparase para la realidad de sus aulas: *“No recuerdo nada específico sobre ella. La verdad es que siento que la Universidad está muy despegada de la realidad de las escuelas. Tiene que favorecer la visita, el contacto y las relaciones entre todas las escuelas de la región”* (maestra rural 1). En contraposición, la mitad del alumnado del Grado en Educación Primaria participante manifiesta haber tenido recientemente una asignatura del área de Organización Escolar en la que se ha profundizado en la materia, pero desean saber más.

Respecto a otras fórmulas formativas han existido grupos organizados de maestros rurales, muy positivamente valorados, porque permitían la colaboración entre iguales, pero surgían como una demanda de los docentes, no existiendo iniciativas nacionales o autonómicas. *“Existían grupos de trabajo con carácter más bien voluntarista”* (maestra rural 2). Actualmente, una cuarta parte de los maestros rurales entrevistados destacan la formación específica dada en otras titulaciones como Pedagogía o los cursos impartidos en el Centro de Profesores de Santander, Laredo o Torrelavega gracias a los cuales *“se abre la mirada y te sientes menos sola”* (maestra rural 3). De esta manera, queda patente la existencia de interés en esta tipología de escuelas por parte de los maestros en formación y en ejercicio.

De hecho, el nivel de importancia de dicha formación ha sido uno de los aspectos más valorados. Lejos de considerarse innecesario, de la totalidad de personas entrevistadas, tres cuartas partes aprecian esta formación como una oportunidad para conocer otros modos de trabajar diferentes a lo socialmente extendido, teniendo en cuenta que se trata de un posible y probable destino de muchos maestros durante los primeros años de interinidad: *“Creo que todo docente debería pasar en una etapa más o menos larga por una escuela de estas características. La diferencia entre rural y urbano conlleva diferencias entre los modelos educativos de forma necesaria y eso sólo lo ves ahí”* (maestra rural 2). Además, se trata de enclaves aún muy extendidos en Cantabria, ante los cuales se debe actuar y adaptar la formación: *“Puede que suene muy estereotipado, pero había cosas que trabajábamos que no les interesaba y otras cosas que para nosotros no eran importantes, como la siembra, que les volvía locos. Es cosa de saber qué contenidos tenemos que trabajar y cómo”* (maestro urbano 1). Asimismo, los cuestionarios del alumnado en fase de formación inicial reiteran este interés, señalando que *“Una vez que conoces las peculiaridades de estas escuelas, será más fácil trabajar en cualquiera de ellas. Lo demás, como en los centros urbanos, es cosa del propio centro”* (estudiante 1). Se requiere una mayor formación específica sobre aspectos de didáctica, organización y funcionamiento de los centros rurales.

La preferencia docente por la escuela rural

Existen algunas diferencias respecto a la preferencia docente por la escuela rural entre maestros urbanos, maestros rurales y estudiantes. En relación a los maestros urbanos, de entre aquellos que no han tenido contacto con la escuela rural, una cuarta parte ve la posibilidad de trabajar en ella como una fuente de aprendizaje al tratarse de una experiencia distinta en lo que a entorno, contexto y organización se refiere: *“Llevo ocho años trabajando y sólo conozco la escuela urbana. Sí es cierto que alguna vez me lo he planteado porque siempre lo he visto como una alternativa viable. Creo en los centros poco burocratizados”* (maestra urbana 1). Aquellos que sí han ejercido en estos centros pero que ya no están en sus aulas, por su parte, señalan el enorme valor pedagógico y el clima que se daba en sus aulas, señalando como único aspecto limitador el contexto en el cual se encuentran. De este modo, aunque tres cuartas partes prefieren un destino cercano a sus domicilios y dotado de más servicios e infraestructuras, admiten las posibilidades pedagógicas de los centros integrados en el medio rural: *“Soy urbanita, pero ¿por qué no? Son contextos ricos en los que se puede aprender. Quizás nos traigamos aquí muchos de los valores que trabajan inconscientemente en el monte o con las familias”* (maestra urbana 2). Asimismo, en todo momento se mantiene el deseo y la predisposición por conocer esta clase de centros a pesar de los esfuerzos necesarios para ello, tales como el alejamiento del hogar o la diferencia en el modelo educativo.

Respecto a los maestros en activo en las escuelas rurales, más de la mitad señalan su deseo por trabajar y seguir en el centro: *“Lo elegí porque es otra forma de trabajar donde todos aprenden de todo, hay una mayor cercanía con el alumnado, las familias y el contexto”* (maestra rural 3). Su entorno sin contaminación, su continuo contacto con la naturaleza, la constante comunicación familias-centro y centro-familias, y las oportunidades de cambio e innovación que favorecen sus características lo convierten en un entorno idílico para docentes, en donde los únicos inconvenientes que se señalan son las comunicaciones y los recursos: *“No quiero echar la culpa a los centros urbanos ni a su competitividad, pero posiblemente estos estén siendo los dos años más felices de mi ejercicio. Lo que tenemos no es una comunidad educativa, sino una auténtica familia”* (maestro rural 2). Ha sido palpable el deseo, no sólo por trabajar en estos centros rurales, sino también por luchar contra su abandono poniendo en valor el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva en sus aulas bajo una metodología basada en la participación, el contacto con la naturaleza y la cooperación.

Finalmente, en lo que respecta a los 155 estudiantes que han participado en el estudio, 46 han mostrado su preferencia por la escuela urbana dada la cercanía a sus domicilios y las comodidades que ésta ofrece. Además, en varias ocasiones se ha manifestado el énfasis que se hace en la facultad por la escuela urbana lo que redundaba en desconocimiento y cierto rechazo a una ruralidad vista como rudimentaria y monótona. Otras 46 personas prefieren las escuelas rurales por su localización geográfica privilegiada, las oportunidades de trabajar con una baja ratio y los grupos

heterogéneos, sumado a una mayor individualización en el aprendizaje. Además, algunos de los alumnos han vivido su primera etapa educativa en escuelas unitarias por lo que señalan el enriquecimiento que supone la escuela como lugar de socialización y oportunidades del pueblo, o la implicación de toda la comunidad educativa bajo un objetivo común. Los restantes, no muestran preferencia hacia el trabajo en uno de los dos contextos, señalando que el progreso a nivel profesional significaría conocer ambos contextos y extraer lo mejor de cada uno de ellos. Como ventajas y desventajas se señalan los aspectos negativos y positivos compartidos anteriormente.

Los datos revelan el interés existente por las escuelas rurales señalando su poder educativo gracias a las características contextuales y pedagógicas que ofrece. Además, el alumnado más joven muestra una clara tendencia a desear comenzar su carrera laboral por estas escuelas.

La estabilidad del profesorado en la escuela rural

Los docentes de las escuelas rurales de Cantabria tienen perfil de funcionario o de interino. Para la realización de este trabajo se ha entrevistado a siete personas funcionarias y siete interinas. En cuanto a los funcionarios, como se ha señalado anteriormente, todos ellos muestran una preferencia clara por las áreas rurales, señalando como ventajas la baja ratio, en entorno natural y la flexibilidad organizativa y pedagógica de la que gozan. En todo momento señalan su interés por continuar en el centro. Es destacable, a su vez, que muchos de ellos provienen de otras escuelas rurales por lo que conocen y valoran su funcionamiento, mostrando asimismo una negativa a ejercer en escuelas urbanas, dada su rigidez organizativa en tiempos, espacios y colaboración docente, el individualismo y la competitividad.

Los maestros interinos tanto de la escuela rural como los que se fueron de la misma, por su parte, cuentan con una experiencia corta en la escuela rural de entre una semana y dos años. En este sentido, aunque valoran el trabajo de sus aulas y no descartan la opción de volver, la mayoría optan por un destino más próximo a su domicilio pese a que *“Cantabria es una comunidad pequeña así que no tenía mucha queja; en media hora iba de un punto de la comunidad al otro”* (maestro urbano 1). Sumado a lo anterior, varios informantes señalan que los centros rurales pasan a ser una opción complicada en el momento en que forman una familia, dadas las comunicaciones y trayectos diarios: *“en mi caso, fueron los cambios en mi vida personal y una evolución más vinculada al entorno urbano; entendía que mis hijos tenían que formar la vida en la ciudad”* (maestro urbano 2). A pesar de ser varios los testimonios de quienes dejaron atrás el medio rural por una nueva vida en la ciudad, todos los entrevistados coinciden en que fue prioritaria la búsqueda de la comodidad personal: *“Pensaba que el trabajo con grupos homogéneos y con más recursos sería mejor, pero trabajando en centros graduados de una o varias líneas he sentido nostalgia del trabajo en unitaria”* (maestro urbano 2).

En Cantabria parece existir una dilatada permanencia en centros rurales, al verla como una oportunidad de aprendizaje y futuro. Además, aquellos que han tenido su primer contacto hace poco tiempo lo valoran como una opción viable y no les importaría continuar a pesar de preferir un destino más cercano a sus domicilios. Sin duda, podría premiarse esta actitud de compromiso con el mundo rural otorgando algunas contraprestaciones profesionales y beneficios de estatus para quienes mantuvieran esta motivación y optimismo. En este sentido, las ventajas existentes en estos momentos son de dos tipos: (1) los maestros itinerantes cuentan con una ligera ventaja ya que “dependiendo del kilometraje, te liberan unas horas lectivas y/o complementarias. El resto, como en un cole normal” (maestra rural 1). Además, (2) para los docentes que se animan a instalarse en estas zonas rurales “sí existe un incentivo por trabajo en un puesto de difícil desempeño, que paga la consejería” (maestra rural 1). Con ello, puede apreciarse cierta consciencia e interés por parte de la Consejería por ofrecer un incentivo que impulse a los docentes a comenzar y/o continuar su vida laboral en estas escuelas de enclaves privilegiados.

Las posibilidades de la escuela rural

Los informantes encuentran ventajas en la escuela rural y la mayoría de los entrevistados se centra en los mismos aspectos y ve en el entorno y en sus condiciones un ámbito educativo idóneo en el cual llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al entorno, el 68’61 de los entrevistados señalan como una ventaja el contacto continuo que tiene el alumnado con el medio natural, social y cultural; éste es el eje central de las programaciones didácticas ya sea en la propia aula, como en las continuas salidas: *“Aquí no hay estrés. Si se estudia la alimentación, vamos a casa de la abuela. Si se estudia la biodiversidad, nos vamos al monte. Todo es más natural porque lo que otros ven en libros, ellos lo viven”* (maestro rural 3). Además, existe un continuo contacto con la calle a lo largo del día que queda traducido en una mayor autonomía y menor control parental, sumado a un menor contacto con las nuevas tecnologías y un favorecimiento del juego tradicional: *“Yo creo que mantienen más tiempo la inocencia porque no están tan influidos por la televisión, las consolas y la vida de los padres; aunque no lo parezca, pasan más tiempo jugando solos en las ciudades que en los pueblos”* (maestro rural 2).

Las relaciones que se dan en la escuela rural son estrechas, cercanas e intensas, tal y como exponen más de la mitad de los docentes. El maestro es visto como una figura de respeto, autoridad y oportunidad para el futuro de sus hijos: *“Es impensable que un padre venga a cuestionar tu trabajo o te amenace como muchas veces se oye en la televisión. Confían en nosotros; sientes que no estamos tan infravalorados como en realidad se piensa”* (maestro urbano 3) porque *“ellos esperan que sus hijos opten a un futuro mejor que los que ellos mismos han tenido”* (maestra rural 4). Así, el maestro es considerado un vecino más del pueblo siendo integrado hasta tal punto que *“a veces*

es difícil separar tu vida profesional de la personal porque todo el mundo te conoce" (maestro rural 2).

Asimismo, es palpable la diferencia en la organización del trabajo docente en las escuelas rurales frente a las urbanas. El entorno rural, por su contextualización y tamaño, disfruta de una educación más cooperativa y posibilita un mayor grado de cohesión y efectividad en la distribución de las labores docentes. En el extremo opuesto, el mundo urbano muestra inconvenientes, en muchas ocasiones, por la rigidez temporal y espacial que marca la frenética vida diaria de la ciudad. Esto conlleva dificultades para llevar a cabo las prácticas docentes en equipo y comunidad, dando lugar a un ejercicio más individualizado y competitivo entre profesionales y escuelas.

Finalmente, se hace mención a los grupos reducidos que permiten una enseñanza más individualizada siguiendo los ritmos personales de aprendizaje. Sumado a ello, está la heterogeneidad de la enseñanza en donde el aprendizaje internivelar y el trabajo colaborativo está presente en todo momento: *"Los mayores de 6º recuerdo cómo ayudaban a leer a los de 5 y 6 años; era una maravilla porque actuaban tal y como habían actuado con ellos años antes. Es difícil, es cierto, pero también gratificante"* (maestro urbano 1). Además, el entorno y el tamaño del centro permiten mayor elasticidad en los contenidos y metodologías dando mayor cabida a la innovación que en otros centros de diferentes características: *"Todo vale: reciclado, salidas, talleres... todo tiene cabida y es útil. No nos sobra el material así que no le decimos que no a nada y lo que tenemos, lo compartimos"* (maestra rural 3). De este modo, se aprecia una menor rigidez organizativa y una escala de valores basada en la cooperación, la empatía y el respeto. Bien es cierto que la ubicación geográfica, alejada en la mayoría de las ocasiones de los núcleos urbanos e industriales, es vista como una dificultad para trabajar ciertos temas curriculares que requieren de visitas didácticas, por el elevado coste económico que supone.

Las limitaciones de la escuela rural

El principal inconveniente de los centros rurales, señalado por una cuarta parte de los docentes, han sido las deficientes posibilidades culturales y de ocio que tienen los entornos rurales, como teatros o museos, lo que dificulta el acceso a la cultura para el alumnado o el incremento del precio en las salidas didácticas dadas las distancias y la baja ratio. Tal y como afirma uno de los entrevistados, *"el mayor inconveniente eran los estímulos culturales. En cierto modo nos encontrábamos aislados de cualquier muestra cultural (museos, bibliotecas, zonas de ocio...) y todo lo que teníamos era el monte, aunque eso les apasionaba"* (maestro urbano 1). De este modo, se mantiene la idea de que estas desigualdades socioeconómicas, culturales y demográficas deben ser paliadas ya que este aislamiento tanto cultural como comunicativo y geográfico propio de estos destinos también influye directamente en la provisión de medios y mantenimiento de infraestructuras. Para ello, es necesaria la ayuda de los gobiernos a través de dotaciones presupuestarias: *"aunque se ha*

reducido el grado de aislamiento, estos centros demandan un mayor esfuerzo organizativo y los poderes públicos en gran medida no asumen que estos centros demandan una mayor dotación presupuestaria y de personal” (maestro rural 1). En contraposición a esta escasez rural, “cuando vine a la ciudad me sorprendí de todos los materiales que ‘despilfarraban’ con lo que a nosotros nos costaba acceder a ellos” (maestro urbano 2).

Por otro lado, otra limitación de las escuelas rurales es que son centros transitorios para aquellos interinos que, antes de conseguir plaza fija, vagan de un lugar a otro sin un sentimiento de arraigo, pudiendo dificultar los proyectos e innovaciones que allí se llevan: “es una incertidumbre. Aunque eso antes no pasaba. Antes había un maestro y estaba siempre; toda su vida. Ahora es difícil empezar un proyecto nuevo y repartir responsabilidades porque no sabemos si el año que viene estaremos juntos” (maestra rural 1). Asimismo, sus docentes tienen el reto de integrar en el curriculum escolar tanto la identidad del pueblo como los cambios que le permitan evolucionar: “no puedes llegar allí pretendiendo cambiarlo todo o intentar cambiar a un pueblo que tiene sus costumbres desde hace siglos. Allí habrá que adaptarse, entenderlos y cambiar tu modo de actuar, seguramente” (estudiante 2).

Por último, existe una importante preocupación por la limitada socialización que experimentan los niños en los pueblos y la necesidad que abrirse a través de la vivencia de experiencias nuevas: “tengo una niña de ocho años y los demás están cuatro por arriba o cuatro por debajo. Es difícil que encuentre los mismos gustos en ellos a la hora de jugar o relacionarse” (maestro rural 3). De igual modo, también se defienden las cuidadas relaciones inter-edades que favorece el aula multigrado como un lugar heterogéneamente repleto de posibilidades, valores y responsabilidades.

Conclusiones

En primer lugar, la formación docente sobre aspectos organizativos y pedagógicos de la escuela rural es insuficiente y escasa, estando las universidades focalizadas en la formación de los maestros para centros urbanos (García, 2015). Profundizando en dicha formación, tan sólo en una asignatura impartida se muestran algunas de sus características. En este sentido, la importancia de dicha formación es valorada como un aspecto clave a tener en cuenta para que no resulte dificultosa la práctica educativa en estos centros y así dotar de conocimientos específicos tanto a nivel pedagógico como didáctico (Sanuy, Llevot, Coiduras y Soldevila, 2018; Bratsch-Hines, Jordan y Vernon-Feagans, 2018). Sin embargo, a pesar del vago conocimiento que, de manera general, se tiene sobre los centros rurales y rebatiendo las ideas expuestas por Abós (2011), Hannum y Sargent (2005) o Anusaksathien, Dorji y Sirasoonthorn (2019), la visión que se muestra de la escuela rural no es pesimista o de incertidumbre, sino de beneficios y posibilidades educativas marcadas por un contexto y unas características óptimas para innovar y servir como modelo a las escuelas urbanas (Tahull y Montero, 2018).

En segundo lugar, respecto a la preferencia docente por trabajar en estos centros, tal y como invitan a hacer Raczynski y Román (2014), los docentes en Cantabria no se muestran reacios a las escuelas rurales, sino que las valoran como una oportunidad de aprender y ampliar su experiencia laboral en un contexto aún extendido en la comunidad autónoma. De este modo, más de una cuarta parte de aquellos que no han trabajado aún en ella, se lo plantean. Además, de los maestros activos en dichas aulas, destaca la tendencia a seguir vinculados a ellas en el futuro. Cabe destacar, asimismo, el progresivo interés de muchos interinos por permanecer en la zona dadas las posibilidades que han ido descubriendo (Pérez, García y Quijano, 2018). Del mismo modo, existe un equilibrio entre el alumnado que manifiesta su preferencia por la ruralidad o, por el contrario, por las áreas urbanas, sin ser llamativa la preferencia por la segunda de ellas.

En tercer lugar, al contrario de los resultados logrados por Raso (2015), en Cantabria existe cierta estabilidad en los docentes rurales sin estar caracterizados por la juventud, la inexperiencia y los prejuicios negativos hacia el mundo o la sociedad rural. Como se ha visto a lo largo de nuestros resultados, la mitad de los docentes rurales son fijos mientras que la otra mitad son interinos. De entre ellos, los primeros valoran óptimamente los centros rurales mostrando una preferencia clara gracias al entorno y las características internas como la baja ratio o la flexibilidad organizativa. Los interinos, por su parte, son quienes marcan la inestabilidad al mostrar, la mitad, preferencia por los centros urbanos, pero sin ser mucho más llamativo de la inestabilidad que pudiera mostrar cualquier centro ordinario.

En cuarto lugar, en relación a las posibilidades, es continua la mención a la naturaleza y la sociedad en la cual se encuentra enmarcada la escuela por favorecer el contacto cercano y la proximidad al medio local lo que favorece unas relaciones más cercanas entre la escuela y su entorno (García, 2015; Castro, Torres y Williamson, 2017). De este modo, queda reflejado el vínculo que se establece entre los habitantes de la localidad sirviendo, la escuela, como nexo de unión de todos ellos. Además, los grupos reducidos y la heterogeneidad de las aulas no son vistos como un aspecto negativo o limitante, sino como una oportunidad para el aprendizaje cooperativo a través del respeto hacia la diversidad de niveles madurativos.

En último lugar, respecto a las limitaciones que puede presentar la escuela rural, más que a nivel de recursos, se encuentran las restricciones tanto culturales como de ocio que suelen tener las pequeñas localidades, lo que requiere buscar actividades didácticas fuera de la zona (Raso, 2015). Sumado a este aspecto, se encuentra la dificultad existente de poner en marcha proyectos e innovaciones (Ramnarain y Hlatswayo, 2018) dada la inestabilidad docente. Finalmente, varios son quienes se preocupan por la escasa socialización que pueden tener los niños de estos centros al no contar con un gran número de iguales de su misma edad (García, 2015).

Para concluir, tomamos prestadas las palabras de una de las maestras rurales: *“Cuando otros maestros entran a nuestras aulas, se abre la mirada y te sientes menos sola”* (maestra 3). En una sociedad que invisibiliza el mundo rural, es importante que desde las facultades e instituciones educativas se pongan en valor estas escuelas y su

rico proceso de enseñanza-aprendizaje para que se conozca y pueda barajarse como una opción viable a la hora de escoger destino. En este sentido, como ha quedado reflejado, la importancia que aún cobra en esta comunidad el mundo rural a pesar de una formación inicial orientada a la vida urbana y a su escuela es, aún en la actualidad, muy elevada. La escuela rural integra el punto intermedio entre la tradición rural y la innovación. La tradición por el enclave privilegiado en que se encuentra y sus costumbres, la experimentación en el entorno, la concepción que se tiene sobre la importancia del juego libre y el aprendizaje multigradual. La innovación, por su parte, se encuentra en cada docente que llega al centro con la intención de experimentar nuevas metodologías en un claustro pequeño, con una bajo ratio y unas características estructurales y didácticas que distan mucho de la escuela ordinaria. Por ello, a pesar de la extendida creencia que en muchas ocasiones se tiene respecto a la sociedad rural y la infravaloración de su escuela, queda reflejada que incluso en pleno siglo XXI aún hay muchos docentes y alumnos que muestran una clara disposición por impartir docencia en ellas poniendo en relieve sus posibilidades por encima de sus limitaciones. De este modo, aunque es cierto que el futuro de la escuela rural es dudoso dada la falta de políticas que las respalden y el descenso de la población rural, queda patente la profesionalidad y el empeño con el que tantos y tantos maestros brindarán por su supervivencia.

Referencias

- Abós, P. Fuguet, J., Torres, P. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica*, 49, pp. 1-17.
- Abós Olivares, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en educación infantil y primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), pp. 39-52.
- Admiraal, W., Tigelaar, D., Wang, J. (2019). Connecting rural schools to quality education: Rural teachers' use of digital education resources. *Computers in Human Behavior*, 101, pp. 68-76. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.009>
- Álvarez-Álvarez, C. & Vejo-Sainz, R. (2016). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, pp. 25-32. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- Anusaksathien, K., Dorji, S., Sirasoonthorn, P. (2019). School Teachers in rural Bhutan quality of work life, well-being and the risks of resignation. *South Asia Research*, 39 (3), pp. 270-284. <https://doi.org/10.1177/0262728019872038>
- Asare-Nuamah, P., Nketsia, W., Opoku, M.P. (2019). Exploring the factors that enhance teacher retention in rural schools in Ghana. *Cambridge Journal of Education*, en prensa. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1661973>
- Assis, D. A., & Lima, S. C. F. de. (2019). Heróis sem nome: representações sobre o espaço rural e o urbano, as escolas rurais, as professoras e os alunos

- (Uberlândia-MG, 1950 - 1980). *Revista Brasileira De História da Educação*, 19, e049. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e049>
- Benito Lucas, D. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: condenados a encontrarse. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, pp. 56-69.
- Blanchard, M., Dell, A., Gutierrez, K., LePrevost, C. (2016). Investigating Technology-Enhanced Teacher Professional Development in Rural, High-Poverty Middle Schools. *Educational Researcher*, 45 (3), pp. 207-220.
- Bratsch-Hines, M., Jordan, R., Vernon-Feagans, L. (2018). Kindergarten and first grade teachers' content and pedagogical content knowledge of reading and associations with teacher characteristics at rural low-wealth schools. *Teaching and Teacher Education*, 74, pp. 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.002>
- Brownell, M.T., Bishop, A.M., Paul, T. (2018). Republication of NCLB and the Demand for Highly Qualified Teachers: Challenges and Solutions for Rural Schools. *Rural Education Quarterly*, 37 (1), pp. 4-11. <https://doi.org/10.1177/8756870517749604>
- Burnashev, A. E., Golikov, A. I., Nikolaev, A. M., Prokopyev, M. S., Solovieva, A., Stepanova, L. V. (2018). Development of information competence of rural school teachers in the context of e-learning implementation at Russian universities. *Revista Espacios*, 39 (23), pp. 1-9.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto de transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Castro, Y., Torres, T., Williamson, G. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, 49, pp. 1-16.
- Choi, N., Keith, B., Kyle, W. (2019). Preferred Teacher Applicant Characteristics among School Leaders in Twelve Kentucky Rural and Suburban School Districts. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1668427>
- Da Silva, C., Dias, I. (2018). Rural Education and teaching material: an analysis of History textbooks. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3 (1), pp. 76-103. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76>
- Dos Santos, D. R., Soares, A. P. (2018). Educação do Campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (3), pp. 467-475. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018032108>
- Flores, C., Turra, O. (2019). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Educación em Revista*, 35 (73), pp. 267-285. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62381>
- García Prieto, F. J. (2015). Escuela, medio rural y diversidad cultural en un contexto global: currículum, materiales didácticos y práctica docente de Conocimiento del Medio: situaciones, límites y posibilidades en centros onubenses (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Huelva.

- Gomes de Oliveira, E., Yoshine, E. (2019). Students' identities in rural areas: a study base don Bourdieu's and Althusser's concepts. *Ebape*, 1 (17), pp. 25-36. <https://doi.org/10.1590/1679-395171997>
- Hannum, E., Sargent, T. (2005). Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China. *Penn Libraries*, 49 (2), pp. 173-204. <http://dx.doi.org/10.1086/503582>
- Hannum, E., Sargent, T. (2009). Doing more with less: Teacher professional learning communities in resource-constrained primary schools in rural China. *NIH*, 3 (60), pp. 258-276.
- Hinojo, F., Hinojo, M.A., Raso, F. (2010). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas para un Desarrollo de Calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), pp. 80-105.
- Pérez, M., García, I., & Quijano, R. (2018). Una aproximación a la realidad de los centros públicos rurales en Andalucía. *Tendencias Pedagógicas*, 32, pp. 147-160. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.32.011>
- Pettersson, G., Ström, K. (2019). Professional collaboration between class teachers and special educators in Swedish rural schools. *British Journal of Special Education*, 46 (2), pp. 180-200. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12266>
- Raczynski, D., Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, 7 (3), pp. 9-14.
- Ramnarain, U., Hlatswayo, M. (2018). Teacher beliefs and attitudes about inquiry-based learning in a rural school district in South Africa. *South African Journal of Education*, 38 (1), pp. 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1431>
- Raso, F. (2015). *Satisfacción del profesorado de la escuela rural en la provincia de Granada: estudio evaluativo*. Madrid, España.
- Santamaría, R. (2015). Evaluaciones externas en la LOMCE: ¿ejercicio de transparencia en la educación rural? *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 23, pp. 1-29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.21>
- Sanuy, J., Llevot, N., Coiduras, J., & Soldevila, J. (2018). El Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Cataluña. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 9, pp. 125-144. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0005>
- Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, pp. 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>

