

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

96 (35.3) DICIEMBRE 2021



RI/UFOP

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 (35.3)

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

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

AUFOP

Editor

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Universidad de Murcia. Facultad de Educación (crgomez@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)
STEPHEM KEMMIS (Deakin University, Australia)
MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid, España)
ROBERT STAKE (University Of Illinois, Chicago, EE.UU.)
TOMÁS SOLA MARTÍNEZ (Universidad de Granada, España)
SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad de Barcelona, España)
HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid, España)
JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía, Colombia)
GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar, Ecuador)
RENATO GRIMALDI (Università Degli Studi di Torino, Italia)
JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay)
ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison, EEUU)
LUIS ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)
FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)
JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)
STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)
ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)
SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)
DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)
APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)
BEATRICE BORGHI (Universidad de Bolonia, Italia)
PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)
RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
MARIANO RUBIA ABI (Universidad de Valladolid, España)

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

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

Más información en nuestra página web:

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

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

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

Coordinadores

OLAIA FONTAL MERILLAS, ALEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA
Y SILVIA GARCÍA-CEBALLOS

Número 96 (35.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

“Emergencias del patrimonio” formación clave de futuro

Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto	
<i>Ana Pedrouzo Fariña y Belén Castro-Fernández.....</i>	<i>11</i>
Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación	
<i>Juan Ramon Moreno Vera, Santiago Ponsoda López de Atalaya.....</i>	<i>29</i>
Necesidades de los docentes de Cartagena para introducir el patrimonio en el aula	
<i>Alvaro Chaparro Sainz, Juan Parra Martínez.....</i>	<i>47</i>
Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria	
<i>Olaia Fontal, Marta Martínez Rodríguez, Tania Ballesteros-Colino, Jesús Cepeda.....</i>	<i>67</i>
La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura	
<i>Silvia García-Ceballos, Borja Aso, Iñaki Navarro-Neri, M^a Pilar Rivero...</i>	<i>87</i>
Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil	
<i>Elisa Arroyo Mora, José María Cuenca López.....</i>	<i>109</i>
Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: un análisis a partir del diseño de itinerarios	
<i>Iratxe Gillate, Janire Castrillo, Ursula Luna, Alex Ibáñez-Etxeberria.....</i>	<i>129</i>

Miscelánea

Estudio de Clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes <i>Jorge Gajardo Aguayo, Jorge Rojas Bravo, Catherine Albornoz Torres, Javiera Romero Inostroza.....</i>	147
Pensamiento Visual y Lectura de Imagen en Estudiantes del Grado en Educación <i>Pedro Urchegui Bocos, Elena Betegón Blanca, Beatriz Carramolino Arranz, M^a Jesús Irurtia Muñiz.....</i>	165
"Mirarse al espejo": Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares <i>Miquel Alsina Tarrés, Alexander Masardo.....</i>	183
Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación <i>Yolanda Muñoz Martínez, Susana Domínguez Santos, Slavka Madarova, Silvia de la Sen Pumares, Jesús García Laborda.....</i>	205
Salida a un espacio natural para desarrollar competencias interdisciplinarias de maestros en formación <i>Carlos Martínez-Hernández, María Isabel Cifo-Izquierdo, Pablo Farinós-Celdrán, Francisco Javier Robles-Moral.....</i>	225
Una Propuesta colaborativa para desarrollar el conocimiento profesional y reducir desde el aula el riesgo inicial en el aprendizaje de la lectura <i>Luis Andrés Castejón Fernández, Soledad González-Pumariiega Solís, Veronica Martinez Lopez.....</i>	247
Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) <i>Rodrigo Andrés Mundaca Gómez, Luis Carro Sancristobal.....</i>	265
Medición de la motivación para aprender inglés como lengua extranjera: Validación del LLOS-IEA. Diferencias de Sexo y Edad en las regulaciones emocionales <i>Eliseo Fernández-Barrionuevo, Javier Villoria Prieto, Francisco Tomás González Fernández, María del Mar Ortiz-Camacho, Antonio Baena-Extremera.....</i>	285

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

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

Coordinadores

OLAIA FONTAL MERILLAS, ALEX IBÁÑEZ-ETXEBERRIA
Y SILVIA GARCÍA-CEBALLOS

Número 96 (35.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

“Heritage emergencies” key training for the future

From the Pazo de Meirás to the Oseira’s Crime: educational intervention about memory, heritage and conflict	
<i>Ana Pedrouzo Fariña y Belén Castro-Fernández.....</i>	11
Heritage and key competences in Primary Education. Analysis of teacher-in-training perceptions	
<i>Juan Ramon Moreno Vera, Santiago Ponsoda López de Atalaya.....</i>	29
Needs of Cartagena teachers to introduce heritage in the classroom	
<i>Alvaro Chaparro Sainz, Juan Parra Martínez.....</i>	47
Perceptions on the use of heritage in the teaching of Art Education. A study with future teachers of Primary Education	
<i>Olaia Fontal, Marta Martínez Rodríguez, Tania Ballesteros-Colino, Jesús Cepeda.....</i>	67
Heritage sustainability in the training of future primary school teachers: commitment and future practice	
<i>Silvia García-Ceballos, Borja Aso, Iñaki Navarro-Neri, M^a Pilar Rivero...</i>	87
Controversial heritage and citizenship education through the museum in Early Childhood Education	
<i>Elisa Arroyo Mora, José María Cuenca López.....</i>	109
Pre-service teachers' conceptions about local heritage: an analysis based on the design of itineraries	
<i>Iratxe Gillate, Janire Castrillo, Ursula Luna, Alex Ibáñez-Etxeberria.....</i>	129

Miscellany

Lesson Study and their effects on teaching conversations <i>Jorge Gajardo Aguayo, Jorge Rojas Bravo, Catherine Albornoz Torres, Javiera Romero Inostroza.....</i>	147
Visual Thinking and Image Reading in Education Graduate Students <i>Pedro Urchegui Bocos, Elena Betegón Blanca, Beatriz Carramolino Arranz, M^a Jesús Irurtia Muñiz.....</i>	165
"Looking in the mirror": the construction of professional identity as a teacher during school placements <i>Miquel Alsina Tarrés, Alexander Masardo.....</i>	183
Inclusive Practicum: Creating Networks of Learning and Collaboration between Students, Teachers, and the Faculty of Education <i>Yolanda Muñoz Martínez, Susana Domínguez Santos, Slavka Madarova, Silvia de la Sen Pumares, Jesús García Laborda.....</i>	205
Didactic fieldtrip to a natural area for the development of interdisciplinary competencies of teachers in training <i>Carlos Martínez-Hernández, María Isabel Cifo-Izquierdo, Pablo Farinós-Celdrán, Francisco Javier Robles-Moral.....</i>	225
A collaborative proposal to develop professional knowledge about initial reading teaching <i>Luis Andrés Castejón Fernández, Soledad González-Pumariiega Solís, Veronica Martinez Lopez.....</i>	247
Initial teachers' education in Chile and its alignment with the educational themes of the Sustainable Development Goals (SDG) <i>Rodrigo Andrés Mundaca Gómez, Luis Carro Sancristobal.....</i>	265
Measuring motivation to learn in English as a foreign language: LLOS- IEA Validation. Sex and age differences in motivational regulations <i>Eliseo Fernández-Barrionuevo, Javier Villoria Prieto, Francisco Tomás González Fernández, Maria del Mar Ortiz-Camacho, Antonio Baena-Extremera.....</i>	285

Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto

Ana PEDROUZO FARIÑA
Belén CASTRO-FERNÁNDEZ

Datos de contacto:

Ana Pedrouzo Fariña
Maestra de Educación Primaria
ana.pedrouzo@rai.usc.es

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

Recibido: 26/09/2021
Aceptado: 19/11/2021

RESUMEN

Se presentan resultados de una intervención en educación primaria sobre el Pazo de Meirás, el que fuera residencia del dictador Franco en Galicia, para orientar a la ciudadanía en la resignificación y transmisión patrimonial. La dimensión conflictiva de este lugar lo convierte en un recurso clave para despertar emociones, desarrollar el pensamiento social y crítico, e implementar un modelo de acción, defensa, y recuperación de la memoria entre los estudiantes. Para estimular un aprendizaje significativo la intervención se dividió en dos partes. La primera se centró en Meirás, como aproximación a un modelo crítico de enseñanza y aprendizaje sobre temas controversiales. A continuación, se implementó lo aprendido sobre un conflicto patrimonial próximo al centro educativo, con intervención en la comunidad local. Desde un enfoque cualitativo se evaluó y midió el potencial de la experiencia y su impacto social, así como el grado de compromiso adquirido por los estudiantes con el patrimonio. Los resultados informan que el modelo Meirás, centrado en metodologías activas de aprendizaje y en la indagación a través del debate y el consenso, contribuye a: desarrollar la competencia patrimonial del alumnado; recuperar la historia y la memoria local de manera contextualizada con implicación de los distintos agentes comunitarios; y reforzar la comprensión y conexión con el entorno.

PALABRAS CLAVE: educación patrimonial; competencia patrimonial; patrimonio controversial; educación basada en el lugar; franquismo.

From the Pazo de Meirás to the Oseira's Crime: educational intervention about memory, heritage and conflict

ABSTRACT

Results of an intervention in primary education on the Pazo de Meirás, which was the residence of the dictator Franco in Galicia, are presented to guide citizens in the redefinition and transmission of assets. The conflictive dimension of this place makes it a key resource to awaken emotions, develop social and critical thinking, and implement a model of action, defense, and memory recovery among students. To stimulate meaningful learning, the intervention was divided into two parts. The first focused on Meirás, as an approach to a critical teaching and learning model on controversial issues. Next, what was learned about a patrimonial conflict near the educational center was implemented, with intervention in the local community. From a qualitative approach, the potential of the experience and its social impact, as well as the degree of commitment acquired by the students with heritage, was evaluated and measured. The results report that the Meirás model, focused on active learning methodologies and inquiry through debate and consensus, contributes to: developing the patrimonial competence of students; recover local history and memory in a contextualized way with the involvement of the different community agents; and reinforce understanding and connection with the environment.

KEYWORDS: heritage education; cultural heritage competence; controversial heritage; place-based education; Franco's dictatorship.

Introducción

¿En qué medida un lugar instrumentalizado por la dictadura franquista como el Pazo de Meirás permite implementar un modelo crítico de enseñanza y aprendizaje, orientado a la re-significación patrimonial? El eje vertebrador de este estudio parte del dilema que gira en torno a Meirás, que fuera residencia de Franco en Galicia desde los años cuarenta, un lugar de memoria socialmente conflictivo con gran repercusión en los últimos años (Babío y Pérez, 2017) donde confluyen intereses políticos, culturales y de memoria histórica. Después de ochenta y dos años de su expolio, y tras un proceso de movilización paulatino y constante (Souto, 2019), la ciudadanía consigue denunciar la apropiación ilegal del pazo ocurrida en 1941, rescatarlo y abrir el debate sobre su uso público. Esta estrategia, que conduce a la recuperación del pazo y que marca un referente de la participación plural y colectiva del pueblo bajo procesos pacíficos y democráticos, se conoce como “metodología Meirás” (Souto, p. 48).

Este modelo de compromiso ciudadano, junto a experiencias didácticas realizadas en torno a otro contexto abatido por el franquismo como es la localidad de Portomarín (Castro, López-Facal et al., 2021), se toman como base para diseñar y llevar a cabo una experiencia educativa sobre Meirás en un centro rural de Galicia por su potencialidad

formativa: a) se trata de un conflicto candente, en plena efervescencia social; b) ha resurgido gracias a la intervención social del pueblo; c) está cargado de simbologías; d) es complejo, dada la confluencia de concepciones que permiten abordarlo desde concepciones diferentes, incluso contrapuestos, que permiten suscitar el debate en el aula y proponer soluciones basadas en la argumentación y en valores éticos; e) en torno a él se tejen unos fuertes vínculos patrimoniales, capaces de unir a una comunidad que lucha por su resignificación

Meirás sigue alentando discursos políticos por su efecto propagandístico y su simbolismo nacional, dejando de lado la experiencia subjetiva de cada individuo, que es la que realmente tiene la capacidad de determinar la existencia del elemento patrimonial (Castro, Jiménez et al., 2021). Desde la restauración de la Democracia en España ha habido un debate, intensificado en los últimos años, sobre qué hacer con esa incómoda herencia, ya que en la Transición se decidió olvidar el período de la Dictadura, y obviar su significado y uso político, a pesar de permanecer presente en toponimia, calles, monumentos, celebraciones... (de Andrés, 2006). Se prefirió no alterar y mantener la memoria de quienes apoyaron al dictador, relegando los derechos de las víctimas bajo la extraordinaria habilidad del régimen para generar una memoria justificativa, autoindulgente y resistente con una gran aliada para su supervivencia: las políticas del olvido (Domínguez y Riveiro, 2020, p. 30). En el año 2002 comenzaron a aprobarse las primeras leyes que abogaban por la memoria de las víctimas de la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición; pero no fue hasta 2007 cuando se aprobó la Ley de Memoria Histórica (Ley, 52/2007) en la que se reconocían y ampliaban sus derechos (de Andrés, 2006). Aunque la retirada de símbolos del Franquismo se aprecia sobre todo en el callejero, estas referencias todavía son numerosas en pueblos y ciudades (Duch, 2002). En mayor o menor medida, nombres como Calvo Sotelo, Franco, militares franquistas u otros locales sigue formando parte del nomenclátor (de Andrés, 2006). La supervivencia, cuatro décadas después, de este tipo de marcadores simbólicos franquistas demuestra las insuficiencias y debilidades de las memorias democráticas (Rina, 2019, p. 196). Con todo, estas leyes han sido lentas y contradictorias en cuanto a la riqueza vinculada con el dictador (Núñez, 2019), conformando un tema delicado y difícil de abordar todavía en la actualidad, dando lugar a la deriva del movimiento memorialista que ha contribuido a la aparición de agentes que han dañado la dimensión cívica de la memoria (Domínguez y Riveiro, 2020, p. 31). Sirva de referencia las tensiones generadas durante su exhumación en el Valle de los Caídos ocurrida en 2019.

En los últimos años, se intensifica un debate impulsado por la necesidad de recuperar la memoria histórica, en el que las huellas de la Guerra Civil y la dictadura franquista tuvieron y siguen teniendo gran repercusión. En el diálogo sobre Meirás, Núñez (2019) presenta dos alternativas: condenar o resignificar. Si nos trasladamos a la antigua Roma, podríamos aplicar lo que se llamó *Damnatio Memoriae* o condenación de la memoria, que consistía en arrojar al olvido a un enemigo del Estado tras su muerte, lo que incluía eliminar imágenes, monumentos, inscripciones e incluso la prohibición de usar su nombre. Núñez (2019) explica como muchos países alternan esta práctica con la musealización de espacios, por su poder de atracción, dándoles un

nuevo significado a favor de la memoria y la cultura histórica. Tenemos el ejemplo de Austria, país natal de Hitler que “sigue optando por el silencio incómodo” (Núñez, p. 19), mientras que Alemania pasó de ignorar los lugares asociados al dictador a desarrollar, a principios de los ochenta, “una política de la memoria, abiertamente crítica y proactiva” (Núñez, p. 16), apostando por la re-significación de su patrimonio. Hasta entonces, muchos de esos lugares habían permanecido en el abandono y otros atraían a curiosos motivados por el morbo del Holocausto. Es el caso de las ruinas de la antigua Braunes Haus (casa parda) situada en Munich. Este palacio, reconvertido en 1931 en sede central del NSDAP (conocido coloquialmente como partido nazi alemán) fue abandonado hasta el 2007, albergando en la actualidad el Centro de Documentación sobre el Nazismo (Núñez, 2021). El Pazo de Meirás, a pesar de ser símbolo de la dictadura y del olvido, pero también de la reivindicación histórica, es un lugar vinculado a la escritora y feminista Emilia Pardo Bazán. Ni la memoria democrática debe olvidar el franquismo, ni la memoria cultural la aportación de esta pionera del feminismo. Esto explica que para su nuevo uso en algún sector se apueste por un centro de interpretación patrimonial que integre toda su historia, desde Pardo Bazán hasta los herederos del dictador, y que con ello se consiga difundir valores democráticos (Núñez, 2019).

Cuando hablamos de patrimonio estamos haciendo referencia, de manera implícita, al resultado de un proceso que nace de la creación de vínculos entre un sujeto, individual o colectivo, y un elemento (Fontal, 2003; 2020). Impregnado de un fuerte carácter actitudinal y emocional, el proceso de patrimonialización e identificación con un determinado bien debe ser abordado desde una perspectiva holística, individual y social (Gómez, 2014), ya que el patrimonio fue, y sigue siendo, inherente a la vida de las sociedades, producido por y para las personas, en consonancia con sus inquietudes y vivencias coetáneas (Harvey, 2001). Es la propia sociedad la que decide sobre los elementos que lo conforman, según sus experiencias vitales y valores (Josefsson y Aronsson, 2016). Este dinamismo, implícito en la concepción de patrimonio, determina que cualquier elemento, tanto de naturaleza material como inmaterial, pueda ser modificado, reparado, negociado, disputado, reinterpretado, rechazado e, incluso, recuperado, en lo que a su estatus patrimonial se refiere. Es por ello que desde la escuela se deben impulsar proyectos que desarrollen la iniciativa del alumnado a la intervención social; que contribuyan a la recuperación de su patrimonio; que fomenten el respeto hacia sus diferentes interpretaciones, estableciendo procedimientos de conciliación que ayuden a gestionar problemas sociales y a desarrollar actitudes cívicas y pacíficas mediante procesos deliberativos, de entendimiento mutuo (Consejo de Europa, 2005; Jiménez y Felices, 2018). A través del conocimiento, análisis, reflexión y aportación al alumnado de herramientas y recursos sobre cómo afrontar temas controversiales, se contribuye a la formación de una sociedad democrática (López-Facal y Santidrián, 2011). La adquisición de valores solo puede abordarse desde la práctica, por lo que el patrimonio socialmente conflictivo permite trabajarlos a través del diálogo en el aula (Rodríguez y López, 2013).

Desde la educación patrimonial se pueden trabajar con distintos tipos de vínculos o nudos patrimoniales (Tabla 1) que, aislados o combinados, atienden a cuatro ámbitos

que van desde lo cercano a lo lejano y de lo individual a lo social (Fontal y Marín, 2018). Los más fuertes se corresponden con las dimensiones vivencial y afectiva, que son las que en el caso de Meirás impulsaron a los vecinos a la recuperación de la memoria local. Este posicionamiento es clave en el trabajo de sensibilización patrimonial, pues para fortalecer o crear nudos se deben recrear y promover experiencias y emociones en los ciudadanos (Castro y López-Facal, 2019). Partiendo de esos ámbitos patrimoniales, el presente estudio se sitúa, fundamentalmente, en las esferas identitaria y temporal, pues el pazo ha ido adquiriendo a lo largo de los años diferentes significaciones: a) símbolo literario y cultural (figura de Emilia Pardo Bazán), b) símbolo franquista (dictadura y caudillo); c) símbolo de cohesión social (pueblo gallego frente herederos de Franco); d) símbolo democrático (deuda moral con las víctimas del franquismo).

Tabla 1

Esferas patrimoniales y tipos de vínculos asociados a cada una con ejemplos

Esferas	Vínculos	Ejemplos
Identitaria	identitario, social y religioso	cruz, escudo, bandera
Temporal	pasado/infancia	guerra civil
Afectiva	afectivo, familiar y amistoso	abuelos/as, vecinos/as
Experiencial	experiencial y espacial	expropiación del hogar

Nota: Elaborado a partir de Fontal y Marín (2018) sobre el Pazo de Meirás.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio es comprobar en qué medida el tratamiento de temas controversiales en el aula, como el Pazo de Meirás, contribuye al desarrollo de la llamada competencia patrimonial: “La relación y construcción de significado del individuo y la sociedad con los elementos heredados y generados por la propia cultura y por otras culturas, en tanto se establezcan las relaciones en base en la propiedad simbólica, pertenencia e identidad” (Gómez, 2014: 1054).

Los objetivos específicos (OE) son:

OE1. Identificar la percepción del alumnado sobre patrimonio.

OE2. Desarrollar el pensamiento crítico del alumnado a través de patrimonios conflictivos: el Pazo de Meirás.

OE3. Analizar la re-significación del patrimonio conflictivo local por parte del alumnado mediante una intervención social: la Matanza de Oseira.

Método

La hipótesis se basa en que una intervención educativa desarrollada sobre un patrimonio socialmente conflictivo, como el Pazo de Meirás, contribuye a que el alumnado de educación primaria adquiera herramientas para comprender y resignificar otros elementos, lugares y memorias, ocultas u ocultadas, de su propio

entorno a través de una intervención social significativa.

Se lleva a cabo una investigación de carácter cualitativo para la obtención de conocimiento y comprensión del fenómeno a estudiar (Campoy y Gomes, 2009). El análisis de algunos datos se realiza a través de su tratamiento cuantitativo con representación gráfica, y se crean nubes de palabras de diferente tamaño según la frecuencia de los términos recabados.

La muestra está formada por catorce estudiantes, seis niñas y siete niños, pertenecientes a 6º curso de educación primaria de un colegio público, situado en una zona rural de la provincia de Ourense. Tres de ellos tienen necesidades educativas específicas. Con edades comprendidas entre 11 y 13 años, habitan en el entorno del centro, excepto dos que viven en Ourense (capital).

Se diseñaron tres instrumentos *ad hoc* para la recogida de datos, cuyos aspectos formales y de contenido fueron validados por tres expertas en educación patrimonial, a fin de conseguir su mejor adecuación a los objetivos del estudio. Se han seguido los protocolos sobre protección de datos, confidencialidad y procedimientos relacionados con las investigaciones con menores de edad (AEPD, 2018): se cuenta con la autorización de las familias para la utilización de los datos obtenidos en las encuestas realizadas.

- Cuestionario pretest: cumplimentado al inicio del proyecto, compuesto por doce cuestiones, seis estructuradas y seis semi-estructuradas, referidas a conocimientos previos sobre patrimonio y su uso en las aulas.
- Cuestionario posttest: cumplimentado al final del proyecto, contiene las preguntas del pretest junto con tres preguntas a mayores para medir el grado de consecución de los objetivos propuestos, una estructurada y dos semi-estructuradas.
- Asamblea escolar: centrada en deliberar cuestiones controversiales en torno al conflicto de Meirás, para comprobar el grado de competencia patrimonial y pensamiento social del alumnado a partir de cinco preguntas. Se registró en vídeo para proceder a su análisis detallado.

De forma complementaria, se recogieron producciones de los estudiantes para contrastar datos y conclusiones con el impacto de la experiencia didáctica.

Procedimiento

La intervención didáctica se desarrolló a lo largo de quince sesiones, de manera interdisciplinar entre las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Gallega, con colaboraciones puntuales de otras disciplinas. Desde un enfoque activo, dentro del constructivismo social de Vygotsky (1978), el proyecto estuvo organizado en tres fases:

Fase 1. Punto de partida. Tras el pretest se realizaron actividades para que el alumnado fuese construyendo y asentando, de manera significativa, las bases conceptuales con respecto al concepto de patrimonio.

Fase 2. Desarrollo del proyecto educativo sobre patrimonios conflictivos. La estrategia metodológica clave fue la asamblea de aula (Freinet, 2005), a través de un

enfoque comunicativo (Rodríguez y López, 2013), donde el alumnado, de manera cooperativa, pudo desarrollar habilidades para tomar decisiones, gestionar polémicas y construir sus opiniones y actitudes. El Pazo de Meirás, como elemento patrimonial controversial, permitió desarrollar una actitud comprometida y responsable del alumnado, así como aplicar pautas de investigación y confrontación en el aula. A partir de este estudio de caso, el alumnado decidió investigar un episodio doloroso y traumático del pasado local, que aún sigue creando malestar entre la población. Se trata de la llamada “Matanza de Oseira” ocurrida en el año 1909 como consecuencia de la defensa del baldaquino que cubría el altar mayor del monasterio emplazado en ese lugar y que culminó con la muerte de nueve vecinos y vecinas a manos de un grupo de guardias civiles convocados por el obispo de Ourense (Cabo y Rodríguez, 2019). De acuerdo con Sánchez y Murga (2019) y en línea con la UNESCO (2012) se asume el aprendizaje basado en la realidad local (*Place Based Learning*) como un enfoque pedagógico multidisciplinar favorable, que crea y refuerza vínculos comunitarios y fomenta la participación democrática de las personas. Todo ello bajo tres premisas: desarrollo sostenible, cobertura de necesidades sociales y formación de una ciudadanía activa que acerque medidas de intervención social (Fernández, 2020). De este modo, el alumnado utilizó estrategias de indagación, involucrándose en actividades de resolución de problemas de manera creativa, mediante una docencia guiada entre los paradigmas crítico y reflexivo (Santiesteban y Pagès, 2011), apelando a la flexibilidad del proyecto.

Fase 3. Evaluación de la intervención social y postest. En esta fase se evaluaron las producciones del alumnado para la defensa de su patrimonio local, que fueron: a) un podcast sobre la historia de lo ocurrido en la “Matanza de Oseira”, como patrimonio incómodo del entorno inmediato, y entrevistas a personas de la localidad conocedoras del suceso; b) un acto en homenaje a las víctimas de ese suceso, con instalación de una placa conmemorativa en el centro escolar; c) un vídeo en memoria de las víctimas; y d) un repositorio de recursos en la *WebQuest* creada para guiar al alumnado durante el proyecto educativo, con toda la información recabada y las creaciones de los escolares.

Resultados

OE1. Identificar la percepción del alumnado sobre patrimonio

La intervención educativa ha contribuido a modificar la concepción inicial del alumnado sobre patrimonio para concretarla en una perspectiva simbólica, asociada a palabras como “vínculo”, “nuestro” y “recuerdos”. La incidencia de la experiencia en este cambio se observa, además, en la comprensión de patrimonio desde un enfoque humano y vivencial (Figura 1). Esta tendencia se corrobora al preguntar por la importancia auto-adjudicada a los términos indicados, ya que se transita desde la prevalencia de “monumentos”, “ayuntamiento”, “vivir” y “cultura” en el pretest, a “vínculos”, “recuerdos” e “importante” en el postest.

Figura 1

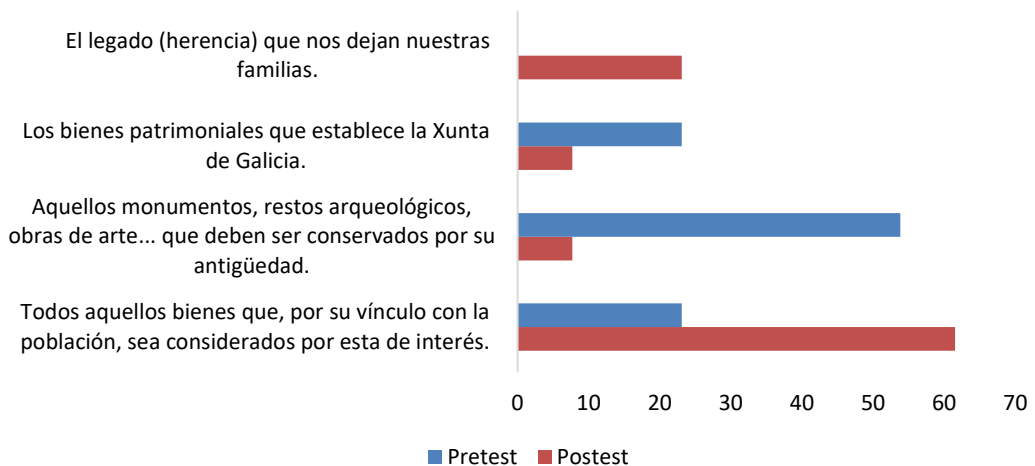
Palabras asociadas con patrimonio en pretest (izquierda) y posttest (derecha)



La adquisición de una conceptualización social del patrimonio, también se constata en la selección de dimensiones propuestas para su caracterización (Gráfico 1). La prevalencia objetual se abandona por una de tipo relacional, y la codificación institucional de lo que oficialmente es patrimonio se sustituye por la preferencia de primar los lazos personales para su construcción. Los estudiantes asumen la condición viva y cambiante del patrimonio, en detrimento de la fosilización y descontextualización hacia una herencia del pasado.

Gráfico 1

Conceptualización de patrimonio.

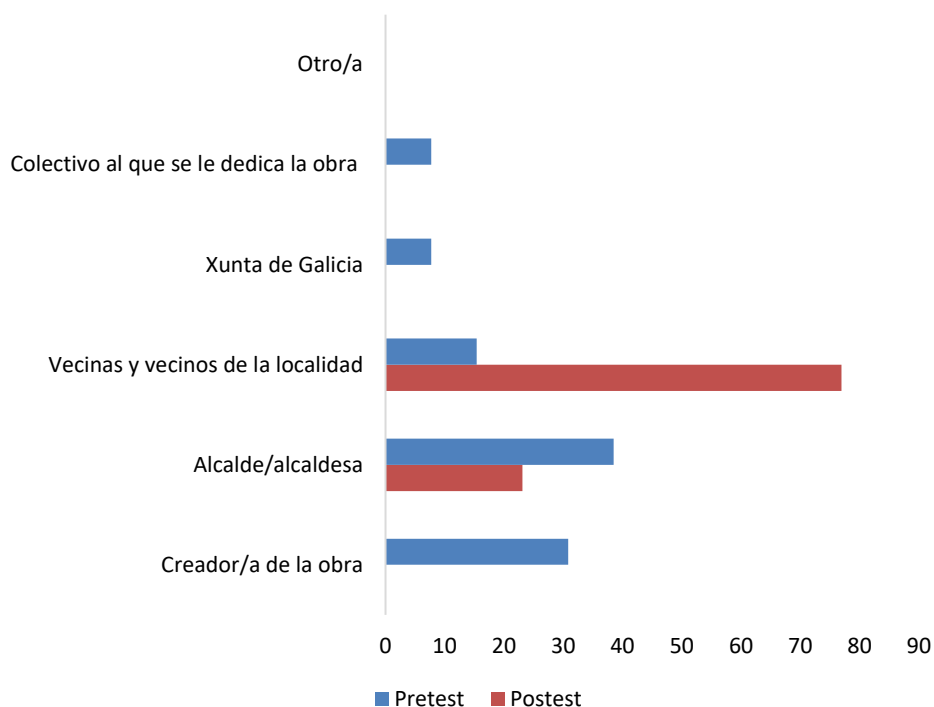


En cuanto a la conveniencia de trabajar el patrimonio en la escuela, la totalidad del alumnado lo ha valorado positivamente, tanto en el pretest como en el postest. Aún así, se observa una evolución analizando y contrastando los resultados en los que la mayoría afirmaba no saber de qué se trataba, manifestando interés en conocerlo, en las primeras etapas, y ratificando su importancia en el postest, ya con conocimientos sobre el tema. La idea que alude a la importancia de saber qué patrimonio nos pertenece se refleja, tácitamente, en tres de las opiniones de los escolares.

La experiencia educativa también fomentó la valoración positiva del entorno al preguntar por lugares a los que los estudiantes llevarían a un amigo/a foráneo/a. Inicialmente señalaron referentes lejanos, pero tras el redescubrimiento de su medio próximo, en especial del monasterio de Oseira, escogieron únicamente elementos de su contexto inmediato, y de manera destacada este cenobio. En su totalidad, el alumnado consideró importante trabajar el patrimonio en el colegio. La mayoría reconoció no saber lo que era antes de la experiencia y ratificó su interés por aprender más sobre él en el postest. También tomó conciencia de su rol en las decisiones sobre el patrimonio local, pues no eran conscientes del papel activo que puede tener la comunidad en su gobernanza y sostenimiento social y cultural (Gráfico 2).

Gráfico 2

Asignación de responsabilidades sobre el patrimonio local



OE2. Desarrollar el pensamiento crítico del alumnado a través de patrimonios conflictivos: el Pazo de Meirás

Al inicio de la intervención casi la totalidad de los participantes desconocía la existencia del Pazo de Meirás mientras que a su término, tras averiguar su papel relevante en la historia de este lugar, lo vincularon a la escritora Emilia Pardo Bazán (Figura 2). Esto indica que los escolares consideraron que el hecho de haber sido residencia de verano del dictador Franco constituyó una etapa instrumentalizada del edificio de la que prescindieron para aproximarse al redescubrimiento de su contexto original. Aunque los alumnos están inmersos en el mundo de las TIC y Meirás suscita interés mediático casi a diario, la fuente de información proviene mayoritariamente del entorno escolar. Esto refuerza la importancia de trabajar en este tema desde la escuela.

En la asamblea destacaron la importancia de conservarlo para aprender del pasado porque en él “pasaron bastantes cosas y es mejor que la gente sepa el que pasó para que no vuelva a pasar” (15), “porque es parte de nuestro patrimonio y para dar a conocer su historia” (19). El desarrollo del pensamiento histórico en la toma de decisiones sobre Meirás, valorando el alcance de los cambios y continuidades sufridas por el conjunto, confluyó en la propuesta de convertirlo en un museo ejemplarizante, no sólo para conservar la memoria de una etapa histórica traumática, sino para recordar los errores cometidos.

Figura 2

Palabras asociadas con Meirás en pretest (izquierda) y posttest (derecha)



La incidencia de la indagación realizada sobre Meirás y el debate en el aula sobre su futuro, ha favorecido el desarrollo de la competencia patrimonial del alumnado, mediante la búsqueda de información, el contraste de fuentes y la ponderación de diferentes alternativas. El diálogo sobre este patrimonio conflictivo permitió que los escolares comprendieran que la educación proporciona herramientas para mover conciencias y estimular una actitud comprometida con la historia local, aunque sea

dolorosa. A través de Meirás entendieron que se puede debatir sobre patrimonios incómodos para el desarrollo de una ciudadanía cívica (Tabla 2).

Tabla 2

Acuerdos tomados en la asamblea escolar sobre el futuro del Pazo de Meirás

Asunto	Acuerdos redactados por los escolares
Futuro del Pazo de Meirás	“Decidimos que lo mejor sería abrir un centro de exposiciones para que la gente supiera todo lo que pasó allí. Lo más justo sería albergar dos museos en el pazo o dos recorridos: uno para Emilia Pardo Bazán y otro para Franco, teniendo en cuenta que, en este último, su figura no se exaltaría, pero diríamos la verdad de lo que sucedió para que no se repitiera.”
Compensación económica del Estado a la familia Franco	“Creemos que de ninguna manera se debe premiar a la familia Franco, porque ya han disfrutado del pazo todos estos años. A pesar de esto, consideramos que las familias fueron asaltadas y que hicieron las "donaciones" son recompensadas de alguna manera, ya que existen registros documentales de esto. Sin embargo, permitiríamos que la familia del dictador se llevara de la mansión lo que es suyo (como las cabezas de los animales que cuelgan de la pared y los cuadros del dictador).”
Responsabilidad de la familia Franco	“Consideramos que, aunque no tuvieron la culpa de lo que hizo Franco, se aprovecharon de la situación. Dejaríamos las cosas como están, siempre que no reclamen nada.”
Reacción de expropiados de Meirás	“Actuaríamos como Carlos Babío. Era la casa de su abuela y no fue justo lo que le hicieron al arrojarla de esa manera. Creemos que es un acto de valentía y ejemplo para la familia luchar por la justicia.”
Reconciliación de franquistas y víctimas	“Creemos que debemos escuchar a la gente y, sobre todo, a las víctimas, tanto del saqueo como del franquismo. También con la familia y simpatizantes de Franco, para evitar protestas y disturbios. Todos deben ser escuchados, dentro de la ley, por supuesto. Lo más justo pensamos es una votación, a nivel gallego, para llegar a un acuerdo con la suerte de las Torres de Meirás, ya que es parte del patrimonio de todos los gallegos y gallegas.”

Nota: transcripción literal de los participantes en la asamblea de aula.

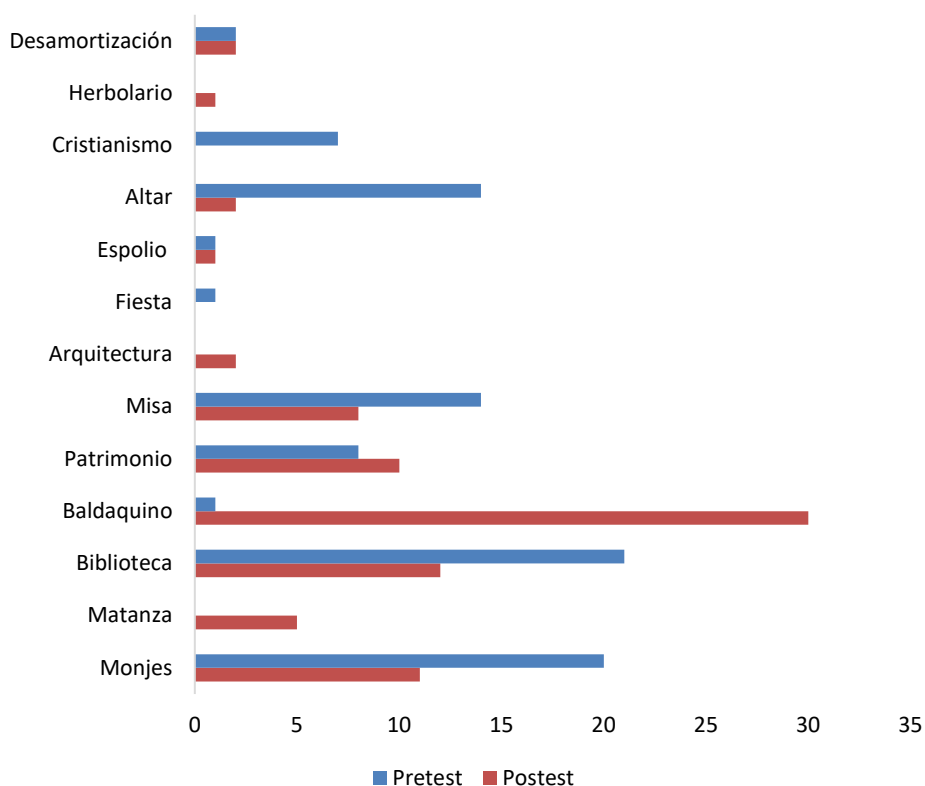
OE3. Analizar la re-significación del patrimonio conflictivo local por parte del alumnado mediante una intervención social: la Matanza de Oseira

Tras el estudio de caso de Meirás, la aproximación a un patrimonio controversial de la localidad, la “Matanza de Oseira”, suscitó un proceso de resignificación afectiva y la reivindicación de una historia dolorosa como mecanismo para construir identidad compartida, gestionar pasados conflictivos y satisfacer una deuda moral con los antepasados (Gráfico 3). Bajo este enfoque, se contribuyó al desarrollo de la empatía y a la construcción de una ciudadanía comprometida. Mientras que en el pretest los

términos con mayor relevancia asociados al monasterio de Oseira se referían a estereotipos como monjes o biblioteca, en el postest el término “baldaquino” adquirió un valor preferente en detrimento de los propuestos en el cuestionario. La experiencia corroboró que la educación patrimonial y la educación histórica no sólo contribuyen a evitar la desafección de la comunidad hacia su patrimonio, sino que proporcionan claves para su comprensión y asignación de referentes contextuales e identitarios, necesarios para su mantenimiento y transmisión.

Gráfico 3

Re-significación del patrimonio controversial local

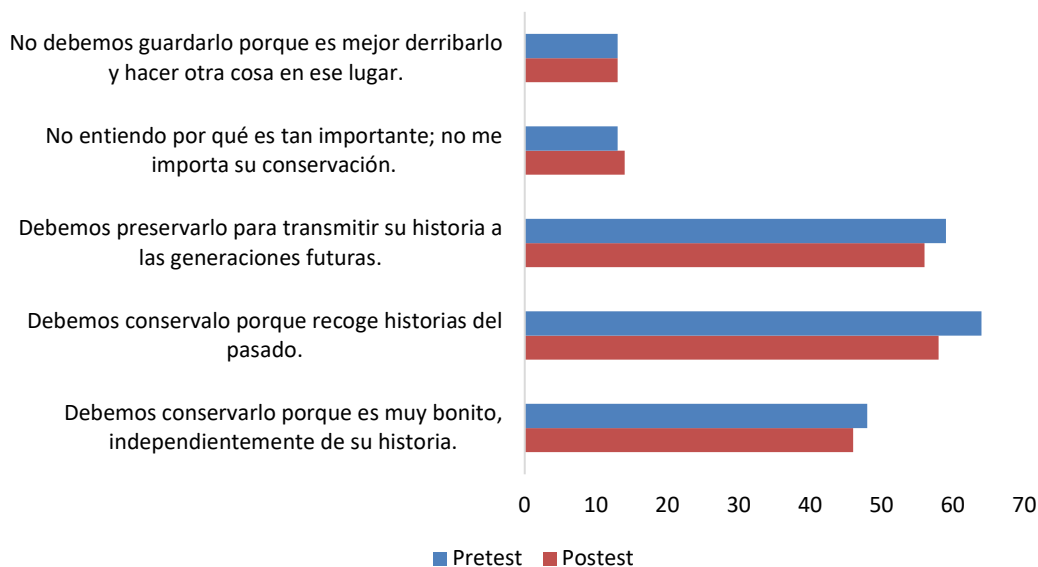


A lo largo de la experiencia educativa los escolares fueron construyendo un discurso más elaborado sobre patrimonio y destacaron que les había despertado su interés hacia el entorno. De hecho, una de las alumnas visitó el monasterio de Oseira con su familia y trajo al aula fotografías de los disparos ocurridos durante la matanza, para incluirlas en el repositorio de recursos. La experiencia fue valorada de manera positiva por haber empleado un modelo de enseñanza reflexivo y comprometido: “hay que conservar el patrimonio y que tiene una historia detrás” (I9); “que el patrimonio es muy importante” (I11); “aprender a apreciar nuestro patrimonio” (I12). Aunque el alumnado puso en valor la conservación del monasterio por su importancia histórico,

religiosa y artística, ahora saben y conocen la otra historia, que añade un valor intrínseco a su compromiso (Gráfico 4).

Gráfico 4

Compromiso con la conservación del patrimonio controversial local



El alcance social de la experiencia educativa se midió a partir de su repercusión social y educacional. La difusión realizada de las diferentes creaciones del alumnado tuvo gran acogida mediática y, en especial, el acto de homenaje a las víctimas en el centro educativo. En este acto, celebrado el día del 112 aniversario del trágico suceso, el alumnado cantó unas coplas de ciego con el acompañamiento musical de un conocido lutier de la localidad. Posteriormente, se descubrió una placa de metacrilato ilustrada con una lámina de Castelao, en recuerdo a las víctimas. Según las palabras del historiador Cabo (2021), estudioso del fatídico suceso, “este homenaje tan modesto desde la escuela es sorprendentemente el primero que se le hace a los Mártires de Oseira en toda su historia” y su repercusión puede ser debida a que “sacó a la luz aspectos olvidados de esta historia y devolvió la dignidad a unos campesinos que pagaron con su vida la defensa del patrimonio” (p. 1).

La transcendencia pública de la intervención de los escolares no consiguió que las figuras representativas de la comunidad eclesiástica, aludidas en la historia, se pronunciasen sobre la Matanza. Con posterioridad a la intervención, el Obispado de Ourense publicó un vídeo sobre lo sucedido, justificando el papel de la Iglesia (Obispado de Ourense, 2021).

Gracias a la repercusión de la experiencia en los medios de comunicación el alumnado asumió su papel activo en la patrimonialización del entorno, un rol del que

hasta ese momento estaba bastante ajeno. La acogida del proyecto no sólo fue un reconocimiento a su trabajo, sino que contribuyó a reivindicar el papel tanto de las personas en la significación y activación del patrimonio, como el de la educación en la creación de comunidades de aprendizaje fuera de las aulas.

Discusión

Debido al desconocimiento del alumnado al comienzo de la intervención educativa, sobre el patrimonio, se evidencia la necesidad de una revisión curricular con respecto a los contenidos para la formación patrimonial en los futuros docentes (Fontal et al, 2017; Chaparro y Felices, 2019; Estepa y Delgado, 2021). Asimismo, la investigación asume la secuencia de sensibilización patrimonial sostenida por Fontal (2003; 2020), como proceso necesario para conseguir que los ciudadanos conozcan, interpreten, disfruten, conserven, protejan y transmitan su patrimonio. Esta experiencia se enmarca dentro de la línea de patrimonios incómodos que se desarrolla desde el Grupo Roda (USC), lo que contribuye a su consolidación, basándose en diversos estudios que evidencian la conveniencia de tratar conflictos candentes en el aula (López-Facal y Santidrián, 2011); del aprendizaje contextualizado, la vivencia del profesorado en formación junto a la inmersión en un contexto problemático con el pasado traumático para diseñar propuestas de re-significación emocional que contribuyen al aprendizaje significativo así como al desarrollo de herramientas para la gestión pacífica de conflictos (Castro y López-Facal, 2019; Castro, Jiménez et al. 2021; Castro, et al. 2021). Como elemento nuevo, se ha incorporado el “Método Meirás” (Souto, 2019), a modo de estrategia didáctica y modelo de intervención social sobre patrimonio controversial y descontextualizado, para que el alumnado desarrolle las competencias necesarias ante la defensa de su patrimonio. Los escolares aprendieron a emplear el término patrimonio de forma coherente y adecuada a la formación recibida. Con todo, es deseable reforzar la educación patrimonial en el currículum de Primaria, por su contribución competencial y formación de pensamiento socio-crítico. Este estudio también pone en valor la importancia de la implicación del alumnado y, al mismo tiempo, de la crucial colaboración con el resto de la comunidad para participar en la revisión y construcción de una identidad compartida.

Las implicaciones educativas más importantes que se alcanzaron a través de este estudio fueron las siguientes:

- La formación temprana en patrimonio en el alumnado de primaria es relevante para que pueda desarrollar su pensamiento crítico y favorecer su implicación activa en la sociedad.
- La existencia de una formación deficitaria o nula en educación patrimonial, tanto en el alumnado de primaria como en los futuros docentes, conduce a la reflexión sobre la necesidad de aprender e investigar sobre este campo y la propia competencia profesional a fin de diseñar material didáctico propio que permita suplir estas carencias.
- La conveniencia de escoger un modelo adecuado como referente para que el alumnado pueda hacer una analogía en su contexto patrimonial.
- El currículum oculto, en cuanto al tratamiento de temas sociales candentes en el

aula, tiende a silenciar las polémicas.

- La importancia de la colaboración entre distintos ámbitos de la sociedad (universidad, comunidad educativa, ayuntamiento, medios de comunicación, vecinos...) para la defensa del patrimonio. No habría sido posible realizar esta intervención sin una base científica en la que apoyarse, la excelente disposición del tutor para desenvolver el proyecto en el aula ni la colaboración de las familias, entre otros. Es fundamental la extrapolación de proyectos educativos fuera de las paredes del aula.

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el tiempo disponible para su desarrollo. Aun así, es importante recalcar que ni la modestia de los medios utilizados, ni el pequeño número de estudiantes que participaron en la experiencia fueron impedimento para la repercusión social y el interés alcanzado (Figura 3). Resulta significativo que en una situación sociosanitaria de pandemia, con numerosas restricciones, hayan sido capaces de defender su patrimonio local de manera tan relevante; destacando la importancia de la educación patrimonial sobre temas socialmente conflictivos. Su implicación y entusiasmo reabrió el debate sobre un elemento de memoria incómodo, que atrajo el interés de los medios; circunstancia que pudo haber influido en el vídeo que desde el Obispado se publicó sobre el terrible suceso de 1909 justificando el papel de la Iglesia (Obispado de Ourense, 2021). Como línea de futuro, es deseable que desde el centro educativo se dé continuidad a la recuperación de la memoria, como detonante para procesos de activación patrimonial desde la comunidad. Por otra parte, utilizando el conflicto de Meirás, se podría llevar a cabo estrategias metodológicas similares en otros contextos educativos, dirigidas a la intervención social en defensa del patrimonio local, que permitan comprobar la efectividad del modelo de enseñanza aplicado en este estudio.

Agradecimientos

Este trabajo se desarrolla en el Grupo de Referencia Competitiva GI-1667-RODA (2021-PG023) Ref.ED431C 2021/05, de la Universidad de Santiago de Compostela.

Referencias

- AEPD: Agencia Española de Protección de Datos. (2018). *Guías sectoriales: Guía para centros educativos*. <https://www.aepd.es/es/documento/guia-centros-educativos.pdf>
- de Andrés, J. (2006). *Los símbolos y la memoria del Franquismo*. Fundación Alternativas. Madrid.
- Babío, C., y Pérez, M. (2017). *Meirás. Un pazo, un caudillo, un espolio*. Santiago de Compostela: Fundación Galiza Sempre.
- Cabo, M. (2021). *Os Mártires de Oseira: a matanza silenciada/Entrevistado por Cristina Pérez*. RTVEG. <https://bit.ly/3kZP5Yr>
- Cabo, M., y Rodríguez, L. J. (2019). Matar un ruiseñor. Oseira 1909, análisis de una masacre. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 41, 233. <https://doi.org/10.5209/chco.66103>
- Campoy, T., y Gomes, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de*

- datos. Editorial EOS, 284.
- Castro, B., y López-Facal, R. (2019). Portomarín: la memoria herida de un desarraigo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 95-110. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.363841>
- Castro, B., Jiménez, G., Marques, L. A. y López, R. (2021). *Emotional conflict and trauma: the recovery of stolen memory using a mixed-methods approach*. *Humanit Soc Sci Commun*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00684-8>
- Castro, B., López-Facal, R., Jiménez G. y Schugurensky, D. (2021). What can be learned from decontextualised heritage? En C. Gómez, P. Miralles y R. López (eds) *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 283-308). Peter Lang.
- Chaparro, A., y Felices, M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 327-346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Consejo de Europa. (2005). Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society. Recuperado de: <https://rm.coe.int/1680083746>
- Domínguez, A., y Riveiro, T. (2020). O reto didáctico do conflito: Pensar e traballar a memoria histórica como educadoras e educadores. *Revista Galega de Educación*, 76(30-33).
- Duch, M. (2002), Toponimia franquista en democracia, en Carlos Forcadell, Carmen Frías, Ignacio Peiró y Pedro Rújula (coords.), *Usos Públicos de la Historia. VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, CD-Rom, Zaragoza, vol. I*. <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/25/03/ebook2447.pdf>
- Estepa, J., y Delgado, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Fernández, F. (2020). Ecosistemas de innovación social-patrimonial. Definición y estudio de casos. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (99), 64-98. <https://doi.org/10.33349/2020.99.4286>
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.
- Fontal, O. (2020). El patrimonio. De objeto a vínculo. En. O. Fontal (coord.) *Cómo educar en el patrimonio. Guía práctica para el desarrollo de actividades de educación patrimonial (11-25)*. Comunidad de Madrid.
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 79-94. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal, O., y Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 30(3), 483-

500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Gómez, C. (2014). Integración de la Educación Patrimonial en la Educación Formal: esbozando la competencia patrimonial. *Reflexionar desde las experiencias [Recurso electrónico]: una visión complementaria entre España, Francia y Brasil: actas del II Congreso Internacional de Educación Patrimonial: [28-31 oct. 2014, Madrid]* (pp. 1059-1066). Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Harvey, D. C. (2001). Heritage pasts and heritage presents: Temporality, meaning and the scope of heritage studies. *International journal of heritage studies*, 7(4), 319-338. <https://doi.org/10.1080/13581650120105534>
- Jiménez, D., y Felices, M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>
- Josefsson, J., y Aronsson, I. L. (2016). Heritage as life-values: a study of the cultural heritage concept. *Current Science*, 2091-2098. <http://www.jstor.org/stable/24908138>
- Ley 52/2007, del 26 de diciembre de 2007, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas a favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. *Boletín Oficial del Estado*, 310. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/27/pdfs/A53410-53416.pdf>
- López-Facal, R., y Santidrián, V. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Núñez, X. M. (2019). Que facer cos lugares de ditador? Unha ollada europea. *Revista Grial*. LVII (229), 14-25.
- Núñez, X. M. (2021). *Guaridas del lobo. Memorias de la Europa autoritaria, 1945-2020*. Crítica.
- Obispado de Ourense (24 de Mayo de 2021). *Historia documentada: o baldaquino de Oseira*. [Archivo de vídeo]. Youtube. Recuperado de: <https://youtu.be/ZfWpGnSmU>
- Rina, C. (2019). La memoria franquista en el espacio urbano: cuestiones metodológicas e historiográficas para las comisiones locales de memoria histórica. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 27(96), 193-196. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6926912>
- Rodríguez, P., y López, S. (2013). El conflicto como concepto clave en el aula de Ciencias Sociales en Educación Primaria. *Revista de estudios extremeños*, 69(3), 1547-1561.
- Sánchez, M. F., y Murga, M. A. (2019). Place-based education: una estrategia para la sostenibilización curricular de la educación superior. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 71(2), 155-174. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68295>
- Santiesteban, A., y Pagès, J. P. (2011) *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Síntesis.
- Souto, F. (2019). O “método Meirás”. O proceso de mobilización cidadá. *Revista Grial*. LVII (224), 42-49.

- UNESCO, (2012). Exploring Sustainable Development: A Multiple-Perspective Approach. Education for Sustainable Debelopment in Action Learning & Training. Recuperado de: <https://bit.ly/3l0DZCg>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación

Juan Ramón MORENO-VERA
Santiago PONSODA-LÓPEZ DE ATALAYA

Datos de contacto:

Juan Ramón Moreno-Vera
Universidad de Murcia
jr.moreno@um.es

Santiago Ponsoda-López de
Atalaya
Universidad de Alicante
santiago.ponsoda@ua.es

Recibido: 06/09/2021
Aceptado: 30/11/2021

RESUMEN

La investigación que se presenta tiene como objetivo principal el análisis de las concepciones de los futuros docentes de Educación Primaria sobre la utilidad de la educación patrimonial a la hora de trabajar las competencias clave propuestas por el currículum. Para ello se diseñó, validó e implementó un cuestionario (escala Likert) entre 279 futuros maestros/as del grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Alicante cuyos resultados fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS v24. Los resultados muestran cómo el alumnado considera el patrimonio un recurso válido para el trabajo de las diferentes competencias clave en el aula de Educación Primaria, si bien los futuros profesores lo consideran más adecuado para trabajar la conciencia y expresiones culturales y las competencias sociales y cívicas, mientras que el resto de competencias obtienen menores puntuaciones lo que indica, a modo de conclusión, que no se trabaja el patrimonio en un sentido holístico y transversal. Estos resultados ponen de manifiesto, por tanto, la necesidad de abordar la enseñanza a través del patrimonio desde un prisma amplio que tenga en cuenta algunas de sus principales potencialidades como es la transversalidad y la interdisciplinariedad, lo cual lo convertiría en un recurso de primer orden para abordar el tratamiento de las diferentes competencias claves.

PALABRAS CLAVE: Educación Primaria; patrimonio; concepciones; enseñanza-aprendizaje; competencias.

Heritage and key competences in Primary Education. Analysis of teacher-in-training perceptions

ABSTRACT

The main target in this investigation is to analyze the conception that future teachers of Primary Education have about the utility of heritage education to work the key competences proposed by the official curriculum. To reach that goal, a questionnaire (Likert scale 1-5) was designed, validated and implemented among 279 future teachers of Primary Education, now studying the Primary Education Degree in the University of Alicante (Spain). The analysis and procedural were carried by the SPSS v. 24 statistical package. The results show that future teachers consider heritage a valid resource to work the key competences in classroom, although it is important to note that, for the participants, is particularly adequate to work the competence of awareness and cultural expressions or social and civic competences. Instead of that, the rest of key competences obtained lower results, which indicate that future teachers do not consider heritage in a holistic and transversal way. These results show up, in conclusion, the need of teaching heritage education with wider approaches, taking in account its main potentialities, as transversality and interdisciplinarity, what could make heritage a better resource to work on the different key competences.

KEYWORDS: Primary education; heritage; conceptions; teaching-learning; competences.

Introducción

En el año 2006 en España se incorporaron las competencias clave (entonces denominadas “competencias básicas”) a la legislación educativa española, siendo desde entonces, uno de los elementos centrales de la estructura curricular a nivel europeo (Egido, 2011). De hecho, la propia Comisión Europea las definía en 2004 como “conjunto de conocimientos y destrezas que los individuos necesitan para el desarrollo personal y que deben ser desarrolladas al acabar la enseñanza obligatoria” (Bolívar, 2010, p. 2).

Así pues, se desprende de tal definición que suponen una serie de conocimientos que serán desarrollados a lo largo de todas las etapas educativas y transversalmente mediante todas las áreas de conocimiento.

Sin embargo, estudios específicos como los de López-Facal et al. (2017) sobre la manera en la que las competencias clave eran introducidas en nuestras aulas, ya remarcaban que unas materias concretas están estrechamente relacionadas con sus correspondientes competencias concretas, dejando de lado el trabajo transversal y holístico de todas en su conjunto. De hecho, como señalan autores como Rodríguez-García et al. (2017), el desarrollo de las competencias desde un punto de vista “amplio” sigue siendo una necesidad para la educación del siglo XXI.

La relación entre la educación patrimonial y el desarrollo de las competencias clave aún presenta lagunas a nivel investigador, pese a que el propio currículo educativo reconoce que el patrimonio tiene un carácter transversal, lo que podría ayudar a ser un buen agente en la adquisición de las mismas (Real Decreto 126/2014).

En ese sentido, Fernández (2005) contempla el carácter social y transversal del patrimonio al afirmar “permite poner claridad en muchas materias y aporta conocimientos transversales [...] que apoyan la conformación de destrezas, valores y actitudes”. Así mismo, García-Ceballos (2014) remarca la capacidad que tiene el patrimonio para trabajar la inclusión y su carácter social.

Sin embargo, para Salido-López (2017) la propia legislación pone en relación la educación artística (Fontal, 2016; Fontal et al., 2015) y patrimonial con la competencia en conciencia y expresiones culturales que, a su juicio, guarda relación con la Educación artística y patrimonial, lo que conlleva una particular relación con las Ciencias Sociales. En este sentido, Arjones-Fernández (2016) ya indica que el valor del patrimonio es “intrínseco” a la educación en conciencia y expresiones culturales.

El hecho de que existan competencias clave directamente relacionadas con áreas de conocimiento cuando, a priori, deben tener un carácter transversal, ha suscitado un importante debate y controversia. Por ejemplo, Pérez et al. (2019) en el ámbito de la Educación Física, comentan que existen dos posturas contrapuestas. Por un lado, los docentes que opinan que las competencias clave no tienen un gran aporte emancipador a nivel de contenidos conceptuales, mientras que otros docentes consideran, como aspecto positivo, que producen una mejora educativa siempre y cuando el enfoque de su inclusión en el aula sea deductivo e interdisciplinar.

De hecho, autores como Bolívar (2015) comentan que una de las principales ventajas de la inclusión en el currículum de las competencias clave desde el ámbito europeo, es que ofrecen la posibilidad de “superar las miradas e intereses particulares” (2015, 1) a la hora de realizar nuevas reformas educativas ya que permiten articular un amplio consenso curricular y estructurar los contenidos a través de competencias transversales.

Este carácter transversal como elemento nuclear del currículum educativo fue defendido por otros autores como Egido (2011) o Rodríguez-García et al. (2011) sin que, sin embargo, se haya conseguido dejar atrás una visión parcial y poco holística de las competencias clave que siguen muy ligadas a las áreas de conocimiento en las que se estructura el currículum español. Así, para Piñana (2019) lo que se necesita, en el caso español, es promover desde el currículum, un enfoque competencial que permita transformar la acción docente y la innovación en el aula dentro de un marco metodológico que se centre en la implementación de las competencias clave.

De este modo, la falta de transversalidad en el uso de las competencias clave, la no utilización de un enfoque competencial que organice los conocimientos en función de las competencias, así como el poco sentido holístico en el uso de las competencias se confirma en estudios como el de Cerezo et al. (2020) que han analizado, en el Decreto de educación primaria de la Comunitat Valenciana la frecuencia en la que cada una de las competencias clave se trabaja en los seis cursos del programa educativo oficial. La conclusión es clara ya que se apunta hacia “una falta de transversalidad en algunas

competencias" (2020, 35).

Esto, según Cerezo et al. (2020) nos conduce hacia una necesidad de contar con un modelo competencial, así como una mayor interconexión entre los contenidos de las distintas materias.

En el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya algunos autores como Pagès (2009) o De la Fuente (2011) indicaban la estrecha relación de la materia con las competencias sociales y cívicas. De hecho, De la Fuente (2011) proponía aplicar las competencias básicas en el área de Ciencias Sociales, supeditadas a los "valores éticos, morales y culturales" (2011, 36).

Pagès (2009) consideraba que la competencia social y ciudadana (nomenclatura que se recogía antes de la LOMCE, 2014, para las actuales competencias sociales y cívicas) era una competencia "a caballo" entre las más relacionadas con contenidos específicos de las áreas de conocimiento y las que tenían un carácter más transversal, por lo que ni siquiera reconocía en ella una competencia de carácter holístico que puede ser trabajada desde distintas materias escolares.

Estudios posteriores en el área de las Ciencias Sociales, como son los de Gómez-Carrasco (2013), Ull (2015) u Ortega y Gómez (2017) replanteaban la necesidad de acomodar los contenidos de Ciencias Sociales bajo un enfoque competencial para trabajarlos de manera transversal y no al revés. Gómez Carrasco (2013) abogaba por la necesidad de una evaluación ligada al desarrollo de competencias y no basada en la mera memorización de contenidos y conceptos de primer orden, tal y como se ha venido realizando tradicionalmente en la enseñanza de la historia, algo en lo que coincidía con los trabajos de Herrero y Pastor (2012) que también pensaban en modificar la evaluación en el título de Maestro de Educación Primaria acercándola hacia una evaluación competencial.

A su vez, Ull (2015) realizaba una valiosa propuesta en el campo de las competencias sociales y cívicas al hablar de la necesidad de unas "competencias para la sostenibilidad" (2015, 46). Esta educación para la sostenibilidad, evidentemente, tienen un claro aporte interdisciplinar y transversal ya que soportaría los contenidos de disciplinas como la geografía, la economía, el derecho, la biología, la química o las ciencias ambientales. De hecho, en los últimos años, los problemas de cambio climático (Morote y Moreno-Vera, 2021) han aparecido como una preocupación en aumento para nuestra sociedad (a nivel ambiental, económico y turístico) y esto ha tenido una fuerte repercusión, primero en movimientos sociales ciudadanos (Fridays for Future) y, más tarde, a nivel escolar con la inclusión del cambio climático en los currículos oficiales.

También, los estudios de Ortega y Gómez (2017) han hecho hincapié en la necesidad de acomodar contenidos de Ciencias Sociales, tanto de historia, como de geografía al desarrollo de una competencia digital ligada al marco de aprendizaje TPACK (Koelher & Mishra, 2008) que considera fundamental la correcta aplicación de contenidos específicos con plataformas y recursos digitales para que el aprendizaje del alumnado se produzca.

En los últimos años, investigaciones en didáctica de las Ciencias Sociales han seguido esta línea de potencial la enseñanza de las mismas vinculadas a las

competencias digitales, incluso utilizando la enseñanza del patrimonio como recurso holístico que permita usar todas las competencias y no solo las directamente relacionadas con el área disciplinar. Así, el trabajo de Kortabitarte et al. (2018) se centra en el uso de una *app* para teléfonos inteligentes, como recurso para usar en un proyecto titulado “Arte medieval”, en el que alumnado de 2º de Educación Secundaria tendrían que analizar, a través del patrimonio, la arquitectura románica y gótica.

Y, aunque el ámbito de la competencia digital, ha sido el que más estudios transversales ha posibilitado en el ámbito de las Ciencias Sociales y su enseñanza (Colomer et al., 2018), poco a poco van apareciendo nuevas líneas de investigación que permiten el análisis de la enseñanza de las competencias clave en Ciencias Sociales desde un punto de vista interdisciplinar más amplio y transversal. Así, Gómez Trigueros y Ruiz Bañuls (2017) comentaban la opción de enseñar por competencias en Ciencias Sociales mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), en su caso transversalmente trabajando contenidos de Ciencias Sociales y Literatura. Por su parte, Bustos et al. (2020) proponen el uso de la metodología del aprendizaje basado en retos (ABR) para el desarrollo en el aula de las competencias clave, algo que también sería posible mediante el uso del Aprendizaje-Servicio. También, Najarro y Maroto (2019), estudiaban como trabajar las competencias clave mediante salidas didácticas fuera del aula visitando el patrimonio fenicio de Almuñécar (Granada) o, Morote y Moreno-Vera (2021) que comentan la necesidad de incluir, de manera científica y rigurosa, los contenidos ligados a los problemas de cambio climático en la enseñanza de los Grados de Educación Primaria, para que los futuros ciudadanos reciban una enseñanza ambiental acorde a los problemas sociales actuales.

Además, el trabajo de Rodríguez-Lestegás et al. (2020) comenta la necesidad, de cara a las nuevas reformas legislativas del futuro, de centrar los esfuerzos tanto en el contenido conceptual como en el trabajo competencial, ya que es importante aprender transversalmente mediante los conocimientos que aportan las Ciencias Sociales.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales tienen la puerta abierta a trabajar sus contenidos transversalmente junto a los de otras disciplinas escolares, a pesar de las dificultades que estudios como los de Vázquez-Cano (2016) evidencian en cuanto a la planificación docente por parte del profesorado. Esta visión de conjunto, más cerca del enfoque competencial, supone un reto de cara al futuro, para desarrollar un aprendizaje basado en el desarrollo de las competencias clave y no tanto en el tradicional desarrollo del contenido conceptual de cada área de conocimiento por separado que todavía hoy sigue predominando en las concepciones docentes sobre el aprendizaje de su alumnado (Restrepo, 2017) y que Sánchez (2017) considera “hegemónicas”.

Así pues, este trabajo pretende analizar cuáles son las concepciones que tiene el futuro profesorado de Educación Primaria sobre cómo el patrimonio puede ayudar al alumnado a adquirir las diferentes competencias clave, ya que, según los antecedentes teóricos está estrechamente relacionado fundamentalmente con unas pocas competencias clave y eso limita su uso como recurso educativo para trabajar el resto, al no ser utilizado como un recurso didáctico transversal que permita un enfoque competencial de la educación.

Método

Objetivos específicos e hipótesis

Tal y como se ha comentado al inicio de esta investigación, el objetivo principal de este estudio es el de analizar la concepción que tiene el futuro profesorado de Educación Primaria en relación al uso del patrimonio como recurso didáctico para desarrollar las competencias clave que establece el currículum oficial.

Para conseguir dicho objetivo se han considerado dos objetivos específicos:

- O.E. 1: Diseñar y validar un instrumento de evaluación “ad hoc” para medir el grado de percepción de los futuros docentes.
- O.E. 2: Analizar la concepción de los participantes en base a cada una de las siete competencias clave.

Estos objetivos específicos se sustentan en la hipótesis inicial de esta investigación que, basándose en otros estudios como los de López-Facal et al. (2017), establece que la educación patrimonial está estrechamente relacionada con las competencias sociales y cívicas, así como con la conciencia y expresión cultural pero que, presumiblemente, tendría menor relación con las otras cinco competencias clave.

Participantes

En lo que respecta a los participantes en el estudio, el cuestionario fue implementado durante el curso 2019/20 en la asignatura de “Didáctica de las Ciencias Sociales: historia” de 3º del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Alicante. Los participantes, estudiantes del grado y futuros docentes, fueron 279 personas de las que el 70’96% son mujeres (n=198) y un 29’04% hombres (n=81), siendo la media de edad de 21,39 años de edad.

Instrumento de investigación

Para cumplir con el primero de los objetivos específicos de esta investigación, se procedió a diseñar, validar e implementar un instrumento de evaluación consistente en un cuestionario con 7 ítems referidos al bloque de las competencias clave y su relación con la utilización del patrimonio como recurso educativo. El cuestionario fue diseñado “ad hoc” para esta investigación, aunque está basado en experiencias previas satisfactorias en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales, como la de Moreno-Vera et al. (2020). Cada uno de los siete ítems se valoraba en una escala tipo Likert (1-5) siendo 1 el menor grado de acuerdo y 5 el mayor. Los ítems aparecidos en el instrumento se corresponden con cada una de las competencias clave establecidas por el Real Decreto 126/2014:

1. Trabajar con el Patrimonio permite al alumnado desarrollar la competencia matemática y en ciencia y tecnología en Primaria.

2. Trabajar con el Patrimonio permite al alumnado desarrollar la competencia digital en Primaria.

3. Trabajar con el Patrimonio permite al alumnado desarrollar la competencia en conciencia y expresiones culturales en Primaria.

4. Trabajar con el Patrimonio permite al alumnado desarrollar la competencia de aprender a aprender en Primaria.

5. Trabajar con el Patrimonio permite al alumnado desarrollar las competencias sociales y cívicas en Primaria.

6. Trabajar con el Patrimonio permite al alumnado desarrollar la competencia en sentido de Iniciativa y espíritu emprendedor en Primaria.

7. Trabajar con el Patrimonio permite al alumnado desarrollar la competencia comunicación lingüística en Primaria.

Procedimiento de análisis y fiabilidad del instrumento

Esta investigación ha seguido un procedimiento de tipo cuantitativo a través del análisis estadístico-descriptivo de los datos mediante el paquete IBM SPSS v.25 que ha permitido realizar una interpretación de frecuencias y porcentajes, como ya se ha realizado en otros estudios del área de la enseñanza de las Ciencias Sociales como los de Gómez-Carrasco (2019; 2020).

Para establecer la fiabilidad del instrumento, en primer lugar, se realizó un análisis estadístico de los resultados medios y su correspondiente desviación estándar (SD) que se mantuvo siempre en valores aceptables entre 0 y 1. En segundo lugar, y para medir la validez interna del propio constructo se estableció la prueba del Alfa de Cronbach ya que permite medir la consistencia interna de los ítems. Así, se obtuvo un resultado de 0.869 en el Alfa de Cronbach (Tabla 1), lo que según estudios como los de Getsdóttir et al. (2018), ofrece una muy alta consistencia interna en escalas bidimensionales al encontrarse entre los valores de 0.60 y .90 que sería lo aceptable para este tipo de estudios.

Tabla 1

Resultado del Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,869	7

Resultados y discusión

A continuación, serán analizados los resultados de la investigación relativos a los valores medios de cada uno de los 7 ítems que componían el instrumento.

Tabla 2

Análisis de media y desviación estándar

	Estadísticos						
	VAR1	VAR2	VAR3	VAR4	VAR5	VAR6	VAR7
N válido	279	279	279	279	279	279	279
Media	3,5269	3,7706	4,6344	4,4086	4,6237	3,9821	4,2115
Mediana	4,000	4,000	5,000	5,000	5,000	4,000	4,000
Desviación estándar	1,082408	0,97693	0,67512	0,84270	0,67718	0,98717	0,87022

Según se puede observar en la Tabla 2 de las siete competencias clave analizadas en el estudio, hay 4 de ellas que tienen unos valores medios altos entre el 4 y el 5, lo que supone que los futuros docentes de Educación Primaria sí que consideran que trabajar con el patrimonio ayudará a los estudiantes a trabajar esas competencias clave en concreto. Las cuatro respuestas positivas corresponden a las competencias de conciencia y expresiones culturales (4.63), competencias sociales y cívicas (4.63), competencia en aprender a aprender (4.40) y competencia lingüística (4.21).

Como se puede observar, los dos valores más altos corresponden a las competencias en conciencia y expresiones culturales y a las sociales y cívicas, lo que se corresponde con la hipótesis de inicio de la investigación y corrobora las teorías de López-Facal et al. (2017) y Arjones-Fernández (2016) sobre la estrecha relación que hay entre determinadas competencias clave y sus áreas de conocimiento afines.

Por el contrario, nos encontramos al mismo tiempo, con otras tres competencias que reciben una valoración media más baja entre los valores de 3 y 4 por lo que a pesar de no ser un resultado negativo en absoluto, los futuros docentes presentan más dudas o desconfianza en que sean competencias clave que puedan ser trabajadas a través del patrimonio. Estas competencias son el sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor (3.98), la competencia digital (3.77) y, con el valor más bajo la competencia matemáticas y competencias básicas en ciencia y tecnología (3.52).

La concepción de los futuros docentes es que estas competencias tienen mayor relación con las áreas científico-técnicas que con las Ciencias Sociales (Restrepo, 2017) y las humanidades, por lo que el patrimonio no sería, en su opinión, el recurso más idóneo para trabajarlas, pese a que estudios como los de Cózar y Sáez (2017) unen contenidos de Ciencias Sociales con elementos como la realidad aumentada y las nuevas tecnologías o, incluso, existen estudios con buenos resultados que permiten la enseñanza en nuevas tecnologías usando como recursos elementos patrimoniales

(Gómez-Redondo et al., 2016; Ibáñez-Etxeberría et al., 2018).

Si atendemos al análisis pormenorizado de cada una de las 7 competencias clave, se puede observar el grado de acuerdo o desacuerdo que mostraron los futuros docentes participantes en la investigación.

Tabla 3

Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología

Variable 1				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	9	3,2	3,2	3,2
2	30	10,8	10,8	14,0
3	99	35,5	35,5	49,5
4	87	31,2	31,2	80,6
5	54	19,4	19,4	100
Total	279	100	100	

Al observar la Tabla 3, referida a la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, vemos como un 14% de la muestra está en desacuerdo o muy en desacuerdo de que se pueda trabajar a través del patrimonio, mientras que el resultado más alto es de un 35.5% que responde indiferente (ni de acuerdo, ni en desacuerdo) a que sea el recurso óptimo para trabajar esta competencia.

Tabla 4

Competencia digital

Variable 2				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	7	2,5	2,5	2,5
2	14	5,0	5,0	7,5
3	88	31,5	31,5	39,1
4	97	34,8	34,8	73,8
5	73	26,2	26,2	100
Total	279	100	100	

Un resultado similar, aunque con una mayor valoración positiva, nos lo encontramos cuando observamos la Tabla 4 que se refiere a la competencia digital. En este caso solo un 7'5% de estudiantes se muestran en desacuerdo, un 31,5% responden

de forma indiferente, mientras que el resultado más elevado corresponde al 34,8% de los futuros docentes que sí se muestran de acuerdo, lo que coincide con los estudios mencionados que se centran en el uso de las TIC también para trabajar alrededor del patrimonio (Ibáñez-Etxeberría et al., 2018).

Tabla 5

Competencia en conciencia y expresiones culturales

Variable 3				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	0,7	0,7	0,7
2	3	1,1	1,1	1,8
3	10	3,6	3,6	5,4
4	65	23,3	23,3	28,7
5	199	71,3	71,3	100
Total	279	100	100	

En cuanto a los resultados que muestra la Tabla 5 sobre la competencia en conciencia y expresiones culturales, se puede observar un altísimo grado de acuerdo de los participantes en cuanto al trabajo de esta competencia mediante el patrimonio ya que destacan un 71,3% de la muestra que responde muy de acuerdo y un 23,4% que está de acuerdo lo que supone que el 94,6% de la muestra percibe positivamente la relación entre los recursos patrimoniales y el trabajo en esta competencia (López-Facal et al., 2017).

Tabla 6

Competencia de aprender a aprender

Variable 4				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	5	1,8	1,8	1,8
2	4	1,4	1,4	3,2
3	23	8,2	8,2	11,5
4	87	31,2	31,2	42,7
5	160	57,3	57,3	100
Total	279	100	100	

La Tabla 6, por su parte, también muestra unos resultados muy favorables al destacar un 57,3% de la muestra muy de acuerdo y un 31,2% de los futuros docentes

que están de acuerdo. En este caso, la competencia de aprender a aprender, por su carácter completamente transversal puede ser trabajada por múltiples recursos educativos, uno de ellos, el patrimonio.

Tabla 7

Competencias sociales y cívicas

Variable 5				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	3	1,1	1,1	1,1
2	1	0,4	0,4	1,4
3	10	3,6	3,6	5,0
4	70	25,1	25,1	30,1
5	195	69,9	69,9	100
Total	279	100	100	

En la Tabla 7, relacionada con las competencias sociales y cívicas, es donde, de nuevo, encontramos los resultados más positivos de los todos los ítems. Destaca un 69,9% muy de acuerdo y un 25,1% de acuerdo, lo que supone un 95% de los participantes que valoran positivamente trabajar esta competencia mediante la educación patrimonial. Esta buena percepción se relaciona con los estudios de Cuenca et al. (2017) o González-Monfort (2019) que ya indican la importancia de la educación patrimonial en la conformación de una buena identidad democrática, cívica y ciudadana. De hecho, incluso el currículum oficial (Moreno-Vera & Alvé, 2020), señala la necesidad de trabajar mediante la educación ciudadana conceptos como la conservación y preservación de nuestro patrimonio.

Tabla 8

Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor

Variable 6				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	4	1,4	1,4	1,4
2	15	5,4	5,4	6,8
3	69	24,7	24,7	31,5
4	85	30,5	30,5	62,0
5	106	38,0	38,0	100
Total	279	100	100	

El sexto ítem analizado en este estudio se corresponde con la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor que, pese a su estrecha relación con las Ciencias Sociales puesto que se relaciona con el trabajo en grupo, la búsqueda de información y los contenidos de la geografía humana y económica (Bernal et al., 2014), obtiene unos resultados positivos, aunque algo más discretos: un 68,5% está de acuerdo o muy de acuerdo, pero hasta un 24,7% de la muestra responde con dudas sobre la idoneidad de usar el recurso del patrimonio para trabajar esta competencia.

Tabla 9

Competencia lingüística

Variable 7				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	0,4	0,4	0,4
2	6	2,2	2,2	2,5
3	58	20,8	20,8	23,3
4	82	29,4	29,4	52,7
5	132	47,3	47,3	100
Total	279	100	100	

Por último, para finalizar este análisis y discusión de los resultados, también son observables los buenos datos que presenta la variable de la competencia lingüística donde el resultado más elevado es el 47,3% que se muestra muy de acuerdo, seguido del 29,4% que también está de acuerdo. Pese a que es una competencia estrechamente relacionada con la enseñanza de la lengua y la literatura, su carácter multidisciplinar provoca que también tenga una buena percepción a la hora de relacionar comunicación lingüística y patrimonio (Gómez-Trigueros & Ruiz, 2017).

Conclusiones

Al iniciar este trabajo nos planteábamos como objetivo fundamental el analizar las concepciones del futuro profesorado de Educación Primaria alrededor del uso del patrimonio como recurso para adquirir las competencias clave.

En ese sentido, se partía de una hipótesis inicial, ya sugerida por los estudios de López-Facal et al. (2017) y Arjones-Fernández (2016), que suponía que ciertas materias de Ciencias Sociales están estrechamente ligadas a la adquisición de competencias afines, pero que no se relacionan con el resto de competencias. Algo que concuerda con los estudios empíricos de Cerezo et al. (2020) y con los análisis de Piñana (2019) que comenta la falta de transversalidad en el uso de las competencias clave debido a la falta de un enfoque competencial en nuestro currículum escolar y a la dificultad del profesorado a la hora de planificar transversalmente los contenidos

conceptuales (Sánchez, 2017).

Así pues, para conseguir el objetivo específico planteado (O.E. 1), se diseñó y validó un cuestionario como instrumento de investigación con 7 ítems (escala Likert 1-5), que se correspondían con las siete competencias clave que se recogen en el currículum (Real Decreto 126/2014). Dicho instrumento recibió una alta valoración en su fiabilidad y consistencia interna, por lo que fue implementado entre 279 futuros profesores de Primaria.

Con relación al objetivo específico 2, se realizó un análisis estadístico descriptivo de los 7 ítems, reflejando las percepciones que los participantes tienen sobre cómo el patrimonio puede ayudar a conseguir las competencias clave.

A modo de conclusión, es destacable que, tal y como sugería la hipótesis inicial, el uso del patrimonio es percibido como especialmente relevante a la hora de enseñar y aprender las competencias en conciencia y expresiones culturales, así como las sociales y cívicas, que son las dos competencias más ligadas a la asignatura de Ciencias Sociales (Cuenca et al., 2017; Arjones-Fernández, 2016).

Por otro lado, es remarcable que de las siete competencias clave, hay tres que han obtenido una menor puntuación con una media entre 3 y 4 puntos en la escala de valoración, por lo que el alumnado presenta dudas y no percibe tan claramente el patrimonio de utilidad para adquirirlas algo que concuerda con estudios anteriores que recuerdan que la concepción del profesorado sobre competencias clave sigue siendo poco holística (Restrepo, 2017) y que presenta dificultades a la hora de planificar la práctica educativa (Sánchez, 2017): competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología, competencia digital y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.

Sorprenden, pese a los resultados positivos, la menor percepción en los dos últimos casos, debido a las buenas experiencias didácticas existentes a la hora de usar el patrimonio y las TIC (Ibáñez-Etxeberría et al., 2018) o la estrecha relación que hay entre la iniciativa y el espíritu emprendedor con los contenidos de Geografía humana y económica (Bernal et al., 2014).

Esta concepción educativa, muy asentada entre los docentes (Arjones-Fernández, 2016) y entre los futuros docentes como se demuestra en esta investigación, está fundamentada en la propia práctica docente que los participantes observan en el aula, ya que todavía existe una limitación en la planificación educativa que provoca que el profesorado en activo no trabaje las competencias clave de forma holística y transversal (Sánchez, 2017) y que éstas sigan ligadas a materias o áreas de conocimiento determinadas (Restrepo, 2017). Solo la competencia de aprender a aprender y la competencia lingüística tienen una mayor proyección transversal, al menos en lo que corresponde con su trabajo a través del patrimonio.

En definitiva, sería necesaria una mayor presencia de la educación patrimonial en las aulas de Primaria, no solo en el área de Ciencias Sociales, donde sigue siendo escasa (Moreno-Vera & Alvé, 2020), si no, en otras materias y asignaturas que permitieran un uso y una aproximación más holística del patrimonio y su relación con cualquiera de las competencias clave que el alumnado debe adquirir al finalizar su educación obligatoria. De hecho, el patrimonio se ha revelado como un recurso idóneo para trabajar contenidos conceptuales desde un enfoque competencial (Piñana, 2019)

puesto que está relacionado con diversas áreas de conocimiento. Aunque, sin embargo, como indica Salido-López (2017) sigue estrechamente ligado, según la normativa a la enseñanza de las Ciencias Sociales y no se aprovecha su carácter holístico, transversal e interdisciplinar, algo que sería especialmente importante de cara a una concepción educativa renovada que forme a los futuros estudiantes para afrontar una sociedad más abierta y más plural (Martín et al., 2021).

Agradecimientos

Los autores de esta publicación quieren agradecer el apoyo brindado por los respectivos grupos de investigación a los que pertenecen: DICSO de la Universidad de Murcia, cuyos investigadores principales son los doctores Pedro Miralles Martínez y Cosme Jesús Gómez Carrasco, y el grupo IGE de la Universidad de Alicante, cuya investigadora principal es la doctora Rocío Díez Ros. Así mismo, es preceptivo agradecer la ayuda y apoyo de los compañeros y compañeras docentes de la asignatura 17533 Didáctica de las Ciencias Sociales: Historia, en cuyas aulas fue implementado el cuestionario que ha servido como instrumento de investigación en este trabajo. Además, este trabajo es resultado del proyecto de investigación “El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad” (20874/PI/18). Proyecto financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

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.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, Santiago Ponsoda López de Atalaya y Juan Ramón Moreno-Vera; metodología, Juan Ramón Moreno-Vera y Santiago Ponsoda López de Atalaya; software, Juan Ramón Moreno-Vera; validación, Juan Ramón Moreno-Vera; análisis formal, Santiago Ponsoda López de Atalaya; análisis de datos, Santiago Ponsoda López de Atalaya; redacción del borrador original, Juan Ramón Moreno-Vera; redacción, revisión y edición, Juan Ramón Moreno-Vera; adquisición de financiación, Juan Ramón Moreno-Vera.

Referencias

- Arjones-Fernández, M. A. (2016). La Historia del Arte ante el reto del valor social del patrimonio cultural y la competencia para la conciencia y expresiones culturales. En *I Congreso Internacional Desigualdad social y educativa en el siglo XXI* (1-12). Eumed.
- Bernal, A., Delgado, P., y Donoso, M. (2014). Economía del conocimiento, cultura emprendedora y empleabilidad en el ámbito educativo. Una aproximación al caso español. *Procedia – Social and behavioral Sciences*, 139, 168-174.
- Bolívar, A. (2010). *Las competencias básicas en el currículo*. Ministerio de

Educación.

- Bolívar, A. (2015). Un currículum común consensuado en torno al marco europeo de competencias clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Avances en supervisión educativa*, 23. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.25>
- Bustos, A., Castellano, V., Calvo, J., Mesa, R., Quevedo, V., y Aguilar, C. (2019). El aprendizaje basado en retos como propuesta para el desarrollo de las competencias clave. *Revista Padres y Maestros*, 380. <https://doi.org/10.14422/pym.i380.y2019.008>
- Cerezo, E., Romeu, M. C., y Grao, A. (2020). Key competences and plurilingual education in the Valencian Region (Spain): a curricular analysis of Primary Education. *Puls*, 43, 35-53.
- Colomer, J. C., Sáiz, J., y Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio siglo XXI*, 36(1), 107-128. <https://doi.org/10.6018/i/324191>
- Cózar, R., y Sáez, J. M. (2017). Realidad aumentada, proyectos en el aula de primaria: experiencias y casos en Ciencias Sociales. *EDMETIC*, 6(1), 165-180.
- Cuenca, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/0.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- De la Fuente, A. (2011). Competencias clave en Geografía, Historia y Ciencias Sociales. *El busgosu*, 6, 36-41.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista española de educación comparada*, 17. 239-262.
- Fernández, V. (2005). Finalidades del patrimonio en la educación. *Investigación en la escuela*, 56, 7-18.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. <http://dx.doi.org/10.5209/rev ARIS.2016.v28.n1.47683>
- Fontal, O., Marín, S., y García-Ceballos, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Paraninfo.
- García-Ceballos, S. (2014). Educación patrimonial, un proyecto de inclusión. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura*, 9, 9-19.
- Getsdóttir, S. M., Van, C., y Van, J. (2018). Teaching Historical Thinking and reasoning: construction of an observation instrument. *British Educational Research Journal*, 44, 960-981. <https://doi.org/10.1002/berj.3471>
- Gómez-Carrasco, C. J. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿una evaluación en competencias? *Revista complutense de educación*, 24(1), 91-121
- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R., y Sáinz, M. (2019). Effects of a gamification and flipped-classroom program for teachers in training on motivation and learning perception. *Education Sciences*, 9(4), 299. <https://doi.org/10.3390/educsci9040299>

- Gómez-Carrasco, C. J., Monteagudo, J., Moreno-Vera, J. R., y Sáinz, M. (2020). Evaluation of a gamification and flipped-classroom program used in teacher training: perception of learning and outcome. *PLoS ONE*, 15(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241892>
- Gómez-Redondo, C., Fontal, O., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2016). Procesos de patrimonialización e identificación patrimonial con uso de TIC en torno al arte contemporáneo. *Artnodes, revista de arte, ciencias y tecnología*, 17, 52-63
- Gómez-Trigueros, I. M., y Ruiz, M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, transmedia y gamificación para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura. En R. Roig-Vila (ed.) *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (245-254). Octaedro.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El futuro del pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Herrero, C., y Pastor, M. M. (2012). La evaluación continua de las competencias en Ciencias Sociales en el título de Maestro de Educación Primaria. *Revista de investigación en educación*, 10(1), 30-44.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., y Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), a448. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Koehler, J., y Mishra, P. (2008). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? En AACTE Committee on innovation and technology (eds.), *Handbook of technological pedagogical content Knowledge (TPACK) for educators* (1-30). Routledge.
- Kortabitarte, A., Gillate, I., Luna, U., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2018). Las aplicaciones móviles como recursos de apoyo en el aula de Ciencias Sociales: estudio exploratorio con el app "architecture gothique/romane" en Educación Secundaria. *Ensayos, revista de educación de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 65-79. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1743>
- López-Facal, R., Gómez-Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., y Prats Cuevas, J. (2017). Educación histórica y desarrollo de competencias En R. López, P. Miralles, J. Prats (dirs.) y C. Gómez (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (7-22). Graó.
- Martín, A. M., Campos, B., y Pérez, L. (2021). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. UNED.
- Moreno-Vera, J. R., y Alvé, F. (2020). Concepts for Historical and geographical Thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J. A., y Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or traditional conceptions of heritage among early-childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921.

- <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Morote, A., y Moreno-Vera, J.R. (2021). La percepción de los futuros docentes de educación secundaria sobre las implicaciones territoriales del cambio climático en destinos turísticos del litoral mediterráneo. *Gran Tour, revista de investigaciones turísticas*, 23, 261-282.
- Najarro, U., y Maroto, J.C. (2019). El desarrollo de las competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales: itinerario didáctico por los restos fenicios de Almuñécar (Granada). *Didáctica Geográfica*, 20. <https://doi.org/10.21138/DG.458>
- Ortega, D., y Gómez, I.M. (2017). Las webquests y los MOOCs en la enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIFOP, revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20(2). <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.258551>
- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, 7-11.
- Pérez, A., Vicente, M., y Hortigüela, D. (2019). ¿Por qué y para qué de las competencias clave en educación física? Análisis de dos posturas contrapuestas. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 7-12
- Piñana, E. (2019). La implementación de las competencias clave en Educación Primaria. Un estudio de casos múltiples [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (2014). *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Restrepo, J. (2017). Concepciones sobre competencias matemáticas en profesores de educación básica, media y superior. *Boletín REDIPE*, 6(2), 104-118. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/199>
- Rodríguez-García, A. M., Martínez, N., y Raso, F. (2017). La formación del profesorado en competencia digital: clave para la educación del siglo XXI. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 3(2), 46-65.
- Rodríguez-Lestegás, F., Macía, X. C., y Armas, F. X. (2020). De los contenidos a las competencias: aprender transversalmente a través del conocimiento social. *Aprendizaxes transversais*, 30, 41-56. <https://doi.org/10.15304/ie.30.6944>
- Salido-López, P. V. (2017). La educación artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368.
- Sánchez, L. (2017). *Las competencias docentes del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicaciones en la formación inicial* [Tesis de doctorado]. Universitat Jaume I.
- Ull, M. Ángeles. (2015). Competencias para la sostenibilidad y competencias en educación para la sostenibilidad en la educación superior. *Uni-Pluriversidad*, 14(3), 46-58. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/21337>

Vázquez-Cano, E. (2016). Dificultades del profesorado para planificar, coordinar y evaluar competencias claves. Un análisis desde la Inspección de Educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1061-1083. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47400

Necesidades de los docentes de Cartagena para introducir el patrimonio en el aula

Álvaro CHAPARRO SAINZ
Juan PARRA MARTÍNEZ

Datos de contacto:

Álvaro Chaparro Sainz
Universidad de Almería
alvarocs@ual.es

Juan Parra Martínez
Universidad de Murcia
j.parramartinez@um.es

Recibido: 24/09/2021
Aceptado: 01/12/2021

RESUMEN

Recientemente numerosos estudios han confirmado la excelente valoración que el futuro profesorado posee acerca del uso de elementos patrimoniales en los contextos educativos. En este marco, se considera preciso descubrir cuáles son las necesidades que presenta el profesorado en activo acerca de este recurso para su introducción en el aula. Así, el objetivo principal de la presente investigación reside en conocer las demandas del profesorado en ejercicio, en concreto del entorno del Campo de Cartagena, para introducir el patrimonio en sus clases. Para llevar a cabo la investigación se ha utilizado un cuestionario, implementado anteriormente en estudios similares (Castro & López-Facal, 2019), que ha sido respondido por docentes de etapas educativas preuniversitarias (n=44). Para ello, se ha utilizado un diseño cuantitativo no experimental, con recopilación de información a través de un cuestionario con una escala Likert (1-5), cuyos datos se han analizado con el programa estadístico SPSS v.25. Entre los resultados más destacados, señalamos la existencia de divergencias significativas en las respuestas de unas etapas educativas respecto de otras, si bien el conjunto del profesorado reclama la necesidad de contar con ayuda de los organismos a través de la facilitación de materiales.

PALABRAS CLAVE: Educación patrimonial; Educación formal; Profesorado; Educación Infantil; Educación Primaria; Educación Secundaria.

Needs of Cartagena teachers to introduce heritage in the classroom

ABSTRACT

Recently, numerous studies have confirmed the excellent assessment that future teachers have about the use of heritage elements in educational contexts. In this term, it is considered necessary to find out what the needs of teachers in active teaching about this resource are for their introduction in the classroom. Therefore, the main objective of this research is to know the demands of teachers in practice, specifically the environment of the Campo de Cartagena, to introduce heritage in their classes. The aim is to answer the following question: what are the needs of teachers in terms of heritage education? To carry out the research, a questionnaire has been used, previously implemented in similar studies (Castro & López-Facal, 2019), which has been answered by teachers from all the pre-university educational stages (n=44). For this purpose, a nonexperimental quantitative design has been used, with information collected through a questionnaire with a Likert scale (1-5), whose data have been analyzed with the SPSS v.25 statistical program. Among the most noteworthy results, there are differences in the responses of some groups with respect to others. In this sense, while primary education teachers place emphasis on specific training, the creation of materials, the holding of theoretical and practical days and the implementation of a heritage education program; The teachers of Early Childhood Education and Secondary Education take a less favorable position.

KEYWORDS: Heritage education; Formal education; Teachers; Early Childhood Education; Primary Education; Secondary Education

Introducción

Las investigaciones realizadas en relación con las percepciones del profesorado en formación sobre la utilización de elementos patrimoniales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de contenidos de índole histórica han confirmado la valoración positiva de los docentes sobre su incorporación en las aulas (Castro et al., 2020; Chaparro & Felices, 2019; Felices et al., 2020; Gómez et al., 2020; Miralles et al., 2017; Trabajo & Cuenca, 2020). La razón que explica la positiva evaluación del patrimonio como recurso docente reside en su capacidad para cambiar los procesos de enseñanza y de renovar el escenario metodológico y epistemológico del aprendizaje de las Ciencias Sociales (Calaf, 2010; Cuenca et al., 2018; Domínguez & López-Facal, 2014; Estepa, 2013; Fontal, 2003; Fontal & Gómez-Redondo, 2016; Martín & Cuenca, 2011; Pinto, 2013; Soininen, 2017; Vicent et al., 2015).

Con todo, pese a las positivas valoraciones, los futuros docentes aseguran tener carencias a la hora de incorporar los recursos patrimoniales en los procesos educativos, mostrando a su parecer limitaciones metodológicas respecto a cómo se pueden utilizar (Chaparro & Felices, 2019; Felices et al., 2020; Molina & Muñoz, 2016;

Moreno-Vera y Ponsoda-López de Atalaya, 2018). Un enunciado que concuerda con las conclusiones de algunos autores que muestran la escasa presencia del patrimonio en la formación inicial de los futuros docentes, así como la necesidad de formar al alumnado de los grados universitarios en educación patrimonial (Domínguez & López; 2017; Fontal et al., 2017).

Este diagnóstico, circunscrito a los docentes en formación, invita a los autores a un cuestionamiento que supere estas etapas formativas y que se haga extensible al profesorado en activo. La posibilidad de investigar sobre el profesorado en ejercicio, al que se le atribuyen concepciones tradicionales del patrimonio (Estepa et al., 2008; Pinto, 2016), permite detectar *in situ* las necesidades que les demandan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación, creemos que la investigación sobre las necesidades de estos maestros y maestras resulta fundamental. No en vano, sólo a través de este conocimiento basado en experiencias reales y en situaciones concretas podemos tener elementos de juicio que repercutan en un cambio metodológico y epistemológico (Gómez et al., 2020; Pinto & Zarbato, 2017; Sánchez-Macías et al., 2019).

En el seno de una sociedad democrática se entiende primordial un adecuado conocimiento, uso y aprovechamiento del patrimonio en los contextos formativos. Una utilización del recurso construida y fundamentada sobre la base de una formación adecuada del profesorado. No en vano, los docentes son los encargados de implementar este recurso en los espacios educativos, así como de concienciar sobre la importancia que tiene el patrimonio dentro de nuestras sociedades. En este sentido, como señalan Trabajo y Cuenca (2017), la educación patrimonial en torno a la enseñanza de las Ciencias Sociales favorece la adquisición de capacidades y competencias que permiten al alumnado desarrollarse como ciudadanos responsables, con hábitos de vida favorables con su entorno y con una capacidad de acción crítica sobre el medio.

Además, un correcto uso del patrimonio posibilita la consolidación de un sentimiento de identidad, facilitando el apuntalamiento de los valores de una sociedad necesitada de sentimientos de solidaridad, igualdad, empatía y respeto tanto por lo propio, como por lo ajeno (Cuenca et al., 2020; Lucas & Delgado-Algarra, 2021; Rico, 2004). Así, la educación patrimonial se convierte en un elemento clave para el desarrollo de un niño o de una niña en su formación integral dentro de la sociedad (Delgado-Algarra & Cuenca, 2020; Munilla & Marín-Cepeda, 2020; Pérez, 2013). De hecho, existe una mayor probabilidad de que una persona que haya recibido una educación patrimonial adecuada consiga desarrollarse de forma holística e integral que una persona cuyo conocimiento y valoración del patrimonio sea escaso (Cuenca, 2014).

En este contexto de necesidad, la creación y evaluación de planes formativos centrados en la enseñanza de las Ciencias Sociales a través del patrimonio se ha aseverado como una medida absolutamente necesaria (Fontal et al., 2019; Fontal & Martínez-Rodríguez, 2017). En este sentido, desde un punto de vista formativo, se pretende, a través de este proceso, dar respuesta a las problemáticas identificadas en relación con la inserción de este recurso en el aula (Calaf et al., 2017; Castro & López-Facal, 2019; Estepa et al., 2007). Con todo, consideramos fundamental poner el prisma de la investigación en el profesorado en activo, en aquel que se encuentra, en estos

momentos, actuando en el aula y, en consecuencia, haciendo frente a las dificultades propias de la enseñanza. Por ello, hemos optado por preguntar directamente a los agentes activos sobre sus particulares necesidades a la hora de actuar en el aula y en el momento de enfrentarse a las dinámicas inherentes a la práctica educativa.

En definitiva, la presente investigación parte de los planteamientos y preguntas planteadas por Castro y López-Facal (2019) en una investigación en la que se trataban de identificar las principales necesidades que los docentes de dos centros educativos de la provincia de A Coruña presentaban a la hora de introducir en su aula elementos de carácter patrimonial para la enseñanza de sus contenidos. Según los autores, los resultados más relevantes del estudio confirmaban la necesidad de formación específica en educación patrimonial, así como de contar con materiales específicos para trabajar sobre el patrimonio local.

En el presente artículo, partiendo por tanto de los enunciados del estudio mencionado, se replica dicha investigación en el entorno de Cartagena (Murcia, España), un espacio marcado por una contrastada presencia de elementos patrimoniales, sean materiales, inmateriales como naturales, lo que justifica este planteamiento científico. En este contexto, estos bienes, de valor incalculable para el conocimiento histórico no sólo de la comarca sino también del país deberían, a nuestro parecer, tener una presencia equitativa en los centros educativos (Chaparro et al., 2018; Chaparro et al., 2019; Morales et al., 2017). Por esta razón, recuperamos la pregunta que formulaban Castro y López-Facal (2019) en su investigación: ¿cuáles son las necesidades percibidas por el profesorado en cuanto a la educación patrimonial?

Método

Objetivos

En este artículo se desarrolla una investigación preliminar exploratoria con carácter de evaluación diagnóstica. Se trata de un estudio, de carácter cuantitativo, que posee, como objetivo general, conocer las necesidades del profesorado en activo del entorno del Campo de Cartagena para introducir el patrimonio en los contextos educativos formales. De la misma manera, se concretan dos objetivos específicos:

- OE1. Diagnosticar si alguna de las actuaciones e intervenciones demandadas debe ser desarrollada en las titulaciones universitarias de formación del profesorado.
- OE2. Recabar información sobre las acciones que deban ser desarrolladas en los procesos formativos de los futuros docentes de toda etapa educativa.

Instrumento

Se ha utilizado un diseño cuantitativo no experimental, con recopilación de información a través de un cuestionario con escala Likert (1-5). Se eligió este tipo de diseño porque es capaz de responder a los problemas tanto en términos descriptivos como en relación con las variables, lo que garantiza el rigor de los datos obtenidos (Hernández & Maquilón, 2010). El instrumento para la recogida de información es un cuestionario - validado por expertos -, titulado "Cuestionario sobre Educación

Patrimonial” (Castro & López-Facal, 2019).

La escala está conformada por dos bloques claramente diferenciados: uno destinado a la identificación del participante y un segundo bloque que se encuentra, a su vez, dividido en cuatro dimensiones: Formación y renovaciones metodológicas (1), Papel que juega la familia y el entorno (2), Metodología y actividades (3) y, por último, Resultados esperados (4).

Tabla 1

Ítems del cuestionario utilizado

Ítem	Enunciado del ítem
1.1.	Contar con formación específica en educación patrimonial ayudaría a mi labor docente.
1.2.	Unas jornadas teóricas y prácticas sobre educación patrimonial serían de gran ayuda para mi formación.
1.3.	Me gustaría contar con materiales de trabajo específicos para la educación patrimonial.
1.4.	Realizar un programa de educación patrimonial en el que participe todo el centro me parece una buena idea.
1.5.	Integrar el estudio del patrimonio en el currículo ayudaría a organizar mis clases.
1.6.	Resultaría muy positiva la colaboración entre materias para el trabajo con el patrimonio.
2.1.	Que los ayuntamientos, museos y diversos organismos ofreciesen al centro materiales con los que poder trabajar el patrimonio local sería muy positivo.
2.2.	Sería muy positivo que las familias se implicasen en el trabajo del centro sobre patrimonio (búsqueda de información, entrevistas, coloquios, etc.)
2.3.	Sería muy positivo que los vecinos y vecinas colaborasen con el trabajo del centro sobre patrimonio (entrevistas, historias de vida, relatos, etc.)
3.1.	Me parecería buena idea que diferentes organizaciones y personalidades se acercasen al centro para realizar actividades de educación patrimonial.
3.2.	Me parecería buena idea hacer salidas con el alumnado a diversas organizaciones e instituciones para trabajar con el patrimonio.
3.3.	Resultaría muy efectivo realizar talleres, charlas, etc. sobre educación patrimonial con personas externas al centro.
3.4.	Resultaría muy efectivo que el alumnado hiciese trabajos de investigación sobre patrimonio.
3.5.	Considero que las salidas del centro para realizar trabajos de campo sobre el patrimonio local serían muy efectivas.
3.6.	Realizar trabajos de creación de materiales sobre el patrimonio con el alumnado sería muy positivo.
4.1.	Trabajando el patrimonio local se contribuye a que el alumnado conozca más lo propio.
4.2.	Trabajando el patrimonio local se conseguiría una difusión de la cultura de la localidad.
4.3.	Trabajando el patrimonio local se conseguiría que el alumnado valorase su entorno.
4.4.	Trabajando con el patrimonio local el alumnado se identificaría con su cultura y se sensibilizaría con ella.

Para estimar la fiabilidad del bloque de preguntas analizado, empleamos el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach que permite estimar la fiabilidad de un instrumento de medida compuesto por un conjunto de ítems de tipo escala Likert (1-5). De esta manera, los ítems son sumables en una puntuación única que mide un rasgo que es importante en la construcción teórica del instrumento. La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de la investigación. Así, el cuestionario utilizado obtiene un índice de Alfa de Cronbach de, 750, lo que se considera aceptable ($\alpha > .7$) (Frías-Navarro, 2020).

Participantes

En relación con la muestra de la investigación (n=44) cabe indicar que es de carácter no probabilístico por conveniencia, ya que ha sido seleccionada en atención al criterio de la accesibilidad a los sujetos y de la adecuación a los objetivos de la investigación (McMillan & Schumacher, 2005). La muestra con la que se ha realizado el estudio recoge las opiniones de profesorado en activo de diferentes etapas educativas: Educación Infantil (7), Educación Primaria (25) y Educación Secundaria (12), que imparten docencia en centros educativos del Campo de Cartagena.

Procedimiento y análisis de datos

Para proceder con la recogida de información, se envió un email a docentes de diferentes centros educativos del entorno del Campo de Cartagena. El correo electrónico contenía una carta, en la que se explicaban los objetivos del proyecto, al tiempo que se les facilitaba un enlace web a través del cual poder participar. Las fechas entre las que se produjo la recogida de opiniones fue entre el 1 de octubre y el 31 de diciembre del 2020.

El análisis cuantitativo de los datos se realizó con el programa estadístico SPSS, en su versión v25.0, lo que posibilitó realizar un análisis completo de la información recogida. En este sentido, el análisis de los datos se ha realizado en tres fases diferentes: a) un análisis de los estadísticos descriptivos de los ítems, b) un estudio de las frecuencias en las respuestas al cuestionario y, por último, c) un análisis de los resultados en relación con la variable “etapa educativa”.

Resultados

Atendiendo a los resultados de los estadísticos descriptivos de los ítems, observamos (Tabla 2) cómo el ítem (2.1) que presenta una valoración de su media más elevada (4,70) y que, al tiempo, posee la desviación típica más baja (0,509) del conjunto es el ítem que indica: *Que los ayuntamientos, museos y diversos organismos ofreciesen al centro materiales con los que poder trabajar el patrimonio local sería muy positivo*. Es decir, el profesorado consultado nos muestra su convencimiento unánime acerca de la

necesidad de contar con más recursos y materiales que les permita aprovechar convenientemente el patrimonio local.

En segundo lugar, con una valoración en ambos casos de 4,68 identificamos dos ítems que se cuestionan en torno a los logros que se obtendrían en caso de trabajar el patrimonio en el aula. De este modo, en el ítem 4.3 se señala cómo *Trabajando el patrimonio local se conseguiría que el alumnado valorase su entorno*, mientras que el ítem 4.4 subraya que *Trabajando con el patrimonio local el alumnado se identificaría con su cultura y se sensibilizaría con ella*. De este modo, inferimos cómo el profesorado vincula la enseñanza del patrimonio con el entorno del alumnado y con su identificación en él; es decir, los docentes consultados vinculan el uso del patrimonio local con el mejor conocimiento del espacio en el que vive y se desarrolla el alumnado.

Por último, en tercer lugar, encontramos el ítem 3.2, titulado: *Me parecería buena idea hacer salidas con el alumnado a diversas organizaciones e instituciones para trabajar con el patrimonio*, que recibe una valoración de 4,64, misma valoración que recibe el ítem 4.2 relativo a *Trabajando el patrimonio local se conseguiría una difusión de la cultura de la localidad*. Estas opiniones ratifican el uso de espacios exteriores para conocer el patrimonio, un binomio (exterior y patrimonio) que generalmente va de la mano, si bien se reclama, nuevamente, la colaboración de instituciones públicas para un conocimiento del entorno más próximo al alumnado.

Tabla 2

Descriptivos, media de los ítems y desviación típica

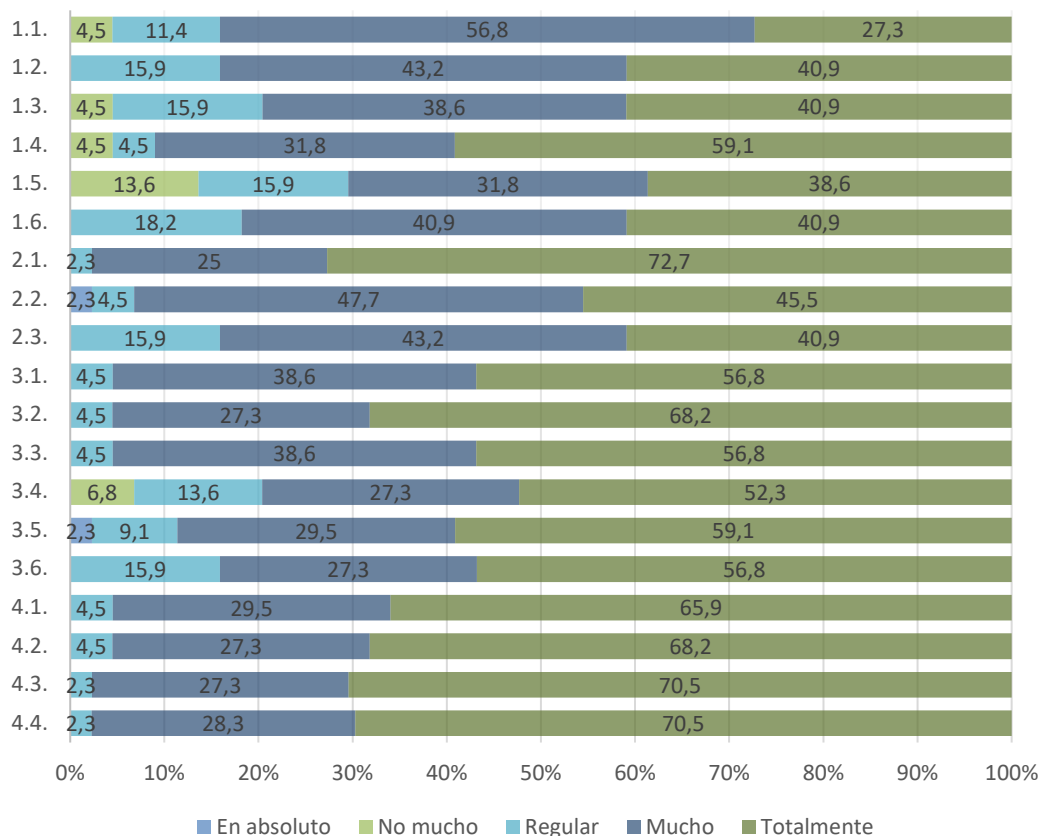
Dimensión	Ítem	Media	Desviación típica
Formación y renovaciones metodológicas	1.1	4,07	0,759
	1.2	4,25	0,719
	1.3	4,16	0,861
	1.4	4,45	0,791
	1.5	3,95	1,056
	1.6	4,23	0,743
Familia y el entorno	2.1	4,70	0,509
	2.2	4,34	0,776
	2.3	4,25	0,719
Metodología y actividades	3.1	4,52	0,590
	3.2	4,64	0,574
	3.3	4,52	0,590
	3.4	4,25	0,943
	3.5	4,43	0,846
	3.6	4,41	0,757
Resultados esperados	4.1	4,61	0,579
	4.2	4,64	0,574
	4.3	4,68	0,518
	4.4	4,68	0,518

En el lado opuesto, el ítem 1.5 donde se menciona que *Integrar el estudio del patrimonio en el currículo ayudaría a organizar mis clases*, ha recibido la media de valoración más baja en el conjunto de ítems (3,95). Este dato nos muestra cómo, en esta ocasión, el problema de la integración del patrimonio en el proceso de enseñanza-aprendizaje no reside, por tanto, en las limitaciones del texto normativo como quizás en otras circunstancias anteriormente señaladas.

En esta línea, cabe destacar cómo el ítem 1.1 donde se valora, por parte del profesorado, la necesidad de *Contar con formación específica en educación patrimonial ayudaría a mi labor docente*, ha recibido una consideración de 4,07 sobre cinco, una de las más bajas del conjunto. Ante este resultado, cabe la posibilidad de realizarse algún cuestionamiento, como por ejemplo: ¿hasta qué punto una propuesta formativa paliaría las necesidades del profesorado? o ¿es necesario concebir una formación para ayudar a los docentes?

Figura 1

Descriptivos de los ítems analizados



En una segunda fase, profundizando en la investigación, se desarrolló un análisis de frecuencias. Así, como se observa en la figura 1, tres ítems poseyeron mayor unanimidad en sus respuestas, dado que más del setenta por ciento de los participantes en la investigación respondieron “totalmente” a los enunciados planteados en las encuestas. De este modo, el ítem que mostró mayor unanimidad por parte de los participantes en la encuesta fue el relativo a: *Que los ayuntamientos, museos y diversos organismos ofreciesen al centro materiales con los que poder trabajar el patrimonio local sería muy positivo* (ítem 2.1), donde el 72,7% (n=32) de las personas encuestadas opinó estar completamente de acuerdo con el enunciado. En esta línea, se mostraron las respuestas a los ítems 4.3 y 4.4. donde el 70,5% (n=31) de los participantes valoró como “totalmente” sus enunciados.

En el lado opuesto, el ítem que peor puntuación recibió fue el ítem 1.5 donde se mencionaba que *Integrar el estudio del patrimonio en el currículo ayudaría a organizar mis clases* dado que el 13,6% (n=6) de los participantes no se mostró muy de acuerdo con este enunciado, mientras que un 15,9% (n=7) lo valoró como “regular”. Al mismo tiempo, un 6,8% (n=3) calificó el ítem 3.4 relativo a *Resultaría muy efectivo que el alumnado hiciese trabajos de investigación sobre patrimonio* como “no mucho”, lo que da muestra de las dudas que generó entre los participantes en la encuesta. De hecho, sobre este mismo ítem, un 13,6% (n=6) valoró como “regular” esta consideración.

Por último, en una tercera fase del estudio se realizó un análisis de los resultados descriptivos obtenidos en función de la variable dependiente “etapa educativa”, que señalaba la etapa en la que impartían docencia los participantes en la investigación. Así, 7 miembros de la muestra, es decir, un 15,9% impartían magisterio en Educación Infantil; mientras que 25 participantes de la muestra, es decir, un 56,8% eran docentes de Educación Primaria; y que, finalmente, 12 intervinientes en la investigación eran profesores de Educación Secundaria, es decir, un 27,3% de la muestra.

Atendiendo a las cuatro dimensiones del instrumento de investigación utilizado: Formación y renovaciones metodológicas (1), Papel que juega la familia y el entorno (2), Metodología y actividades (3) y Resultados esperados (4), se ha procedido a la realización de un análisis atendiendo a dicha variable dependiente. En este sentido, como veremos, las medias de los participantes que imparten docencia en Educación Infantil realizan generalmente valoraciones más bajas a los enunciados respecto al resto de docentes. De hecho, de los 19 ítems analizados, las respuestas de los docentes de Educación Infantil han mostrados índices medios inferiores al resto en 17 ocasiones.

En cuanto a la dimensión 1 (Tabla 3), observamos cómo existe una diversidad de opiniones destacada en torno al ítem 1.5, *Integrar el estudio del patrimonio en el currículo ayudaría a organizar mis clases*, ya que se produce, incluso, una diferencia de casi un punto entre la opinión de los docentes de Educación Primaria y los de Educación Secundaria. Mientras que los maestros y maestras de Educación Primaria valoran con un 4,32 la introducción del patrimonio en el currículo, los docentes de Educación Secundaria, que valoran el ítem con un 3,33, no consideran esta acción relevante para la organización de sus clases en relación con el patrimonio.

Tabla 3

Descriptivos, media de los ítems y desviación típica de la dimensión 1

Dimensión 1: Formación y renovaciones metodológicas					
Ítem	Factor	N	Media	L. inferior	L. superior
1.1	E. Infantil	7	3,57	2,84	4,30
	E. Primaria	25	4,28	4,00	4,56
	E. Secundaria	12	3,92	3,41	4,42
	Total	44	4,07	3,84	4,30
1.2	E. Infantil	7	3,71	3,26	4,17
	E. Primaria	25	4,48	4,21	4,75
	E. Secundaria	12	4,08	3,58	4,59
	Total	44	4,25	4,03	4,47
1.3	E. Infantil	7	3,71	3,26	4,17
	E. Primaria	25	4,36	4,05	4,67
	E. Secundaria	12	4,00	3,28	4,72
	Total	44	4,16	3,90	4,42
1.4	E. Infantil	7	4,14	3,50	4,78
	E. Primaria	25	4,64	4,41	4,87
	E. Secundaria	12	4,25	3,53	4,97
	Total	44	4,45	4,21	4,70
1.5	E. Infantil	7	3,71	3,26	4,17
	E. Primaria	25	4,32	3,93	4,71
	E. Secundaria	12	3,33	2,55	4,12
	Total	44	3,95	3,63	4,28
1.6	E. Infantil	7	3,86	3,51	4,21
	E. Primaria	25	4,24	3,90	4,58
	E. Secundaria	12	4,42	3,99	4,84
	Total	44	4,23	4,00	4,45

En cambio, el ítem que más homogeneidad muestra en sus respuestas es el 1.4, *Realizar un programa de educación patrimonial en el que participe todo el centro me parece una buena idea*, puesto que todas las respuestas se ubican en un valor igual o inferior a 0,5. De esta manera, el conjunto de la muestra revela un considerable interés por vincular al centro educativo a la hora de realizar un programa de educación patrimonial; si bien es el profesorado de Educación Primaria el que se muestra más proclive a dicha acción educativa (4,64).

En relación con la dimensión 2 (Tabla 4), los datos nos muestran cómo el profesorado en activo de Educación Primaria (4,84) y Educación Secundaria (4,75) valora mejor que el profesorado en Educación Infantil (4,14) el ítem 2.1., titulado *Que los ayuntamientos, museos y diversos organismos ofreciesen al centro materiales con los que poder trabajar el patrimonio local sería muy positivo*. Una diferencia en la valoración que puede estar relacionada, entre otros motivos, con las características

formativas del profesorado, la disposición de tiempo o el encorsetamiento curricular.

Tabla 4

Descriptivos, media de los ítems y desviación típica de la dimensión 2

Dimensión 2: Papel que juega la familia y el entorno					
Ítem	Factor	N	Media	L. inferior	L. superior
2.1	E. Infantil	7	4,14	3,50	4,78
	E. Primaria	25	4,84	4,69	4,99
	E. Secundaria	12	4,75	4,46	5,04
	Total	44	4,70	4,55	4,86
2.2	E. Infantil	7	4,29	3,59	4,98
	E. Primaria	25	4,48	4,27	4,69
	E. Secundaria	12	4,08	3,34	4,82
	Total	44	4,34	4,11	4,58
2.3	E. Infantil	7	4,14	3,50	4,78
	E. Primaria	25	4,20	3,88	4,52
	E. Secundaria	12	4,42	3,99	4,84
	Total	44	4,25	4,03	4,47

En el lado opuesto, los docentes de las tres etapas educativas muestran una opinión similar en el ítem 2.3, en el que se enuncia que *Sería muy positivo que los vecinos y vecinas colaborasen con el trabajo del centro sobre patrimonio (entrevistas, historias de vida, relatos, etc.)*. Una opinión favorable hacia la intervención en los procesos educativos de agentes externos al aula que se confirma si atendemos a los datos recogidos del ítem 2.2., titulado *Sería muy positivo que las familias se implicasen en el trabajo del centro sobre patrimonio (búsqueda de información, entrevistas, coloquios, etc.)*. Sin embargo, sí se observa que en este último ítem la predisposición de los docentes de Educación Secundaria hacia la participación de parientes del alumnado en clase es más baja que en el resto de las etapas educativas.

Por lo que respecta a la dimensión 3 (Tabla 5), el análisis revela la existencia de una remarcable homogeneidad en la respuesta al ítem 3.1, titulado *Me parecería buena idea que diferentes organizaciones y personalidades se acercasen al centro para realizar actividades de educación patrimonial*. En este sentido, nuevamente, el profesorado reclama la colaboración de agentes externos al aula para la introducción de los elementos patrimoniales en sus dinámicas docentes. Igualmente, se ha observado una valoración positiva, en los tres casos, con respecto al ítem 3.5., titulado *Considero que las salidas del centro para realizar trabajos de campo sobre el patrimonio local serían muy efectivas*. Un enunciado que pone en relación una práctica habitual en los contextos educativos formales, como es el aprovechamiento directo del patrimonio en el espacio en el que se ubica, con la colaboración con profesionales ajenos al ejercicio docente, como se mencionaba en el anterior ítem.

Tabla 5

Descriptivos, media de los ítems y desviación típica de la dimensión 3

Dimensión 3: Metodologías y actividades					
Ítem	Factor	N	Media	L. inferior	L. superior
3.1	E. Infantil	7	4,43	3,70	5,16
	E. Primaria	25	4,52	4,31	4,73
	E. Secundaria	12	4,58	4,16	5,01
	Total	44	4,52	4,34	4,70
3.2	E. Infantil	7	4,43	3,70	5,16
	E. Primaria	25	4,72	4,53	4,91
	E. Secundaria	12	4,58	4,16	5,01
	Total	44	4,64	4,46	4,81
3.3	E. Infantil	7	4,14	3,50	4,78
	E. Primaria	25	4,64	4,44	4,84
	E. Secundaria	12	4,50	4,07	4,93
	Total	44	4,52	4,34	4,70
3.4	E. Infantil	7	4,14	3,15	5,13
	E. Primaria	25	4,16	3,74	4,58
	E. Secundaria	12	4,50	4,07	4,93
	Total	44	4,25	3,96	4,54
3.5	E. Infantil	7	4,29	3,59	4,98
	E. Primaria	25	4,44	4,04	4,84
	E. Secundaria	12	4,50	4,07	4,93
	Total	44	4,43	4,17	4,69
3.6	E. Infantil	7	4,00	3,08	4,92
	E. Primaria	25	4,52	4,25	4,79
	E. Secundaria	12	4,42	3,91	4,92
	Total	44	4,41	4,18	4,64

Finalmente, en relación con la dimensión 4 (Tabla 6), resulta interesante destacar, particularmente, la homogeneidad en las opiniones del profesorado consultado acerca de los beneficios pedagógicos que se lograrían en el aula en caso de trabajar el patrimonio local, especialmente respecto a la mejora de la valoración de “lo propio” por parte del alumnado. En este sentido, el reconocimiento de elementos personales favorece la comprensión y la identificación de contextos pretéritos permitiendo de este modo un mejor aprendizaje de contenidos inicialmente abstractos para el alumnado.

Igualmente, en esta dimensión, se considera relevante remarcar la excelente opinión expresada por los docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria respecto al ítem 4.4., titulado *Trabajando con el patrimonio local el alumnado se identificaría con su cultura y se sensibilizaría con ella*. De este juicio se valora, por tanto, el posicionamiento de los docentes ante los procesos de aculturación que se pueden producir en los contextos escolares.

Tabla 6

Descriptivos, media de los ítems y desviación típica de la dimensión 4.

Dimensión 4: Resultados esperados					
Ítem	Factor	N	Media	L. inferior	L. superior
4.1	E. Infantil	7	4,43	3,70	5,16
	E. Primaria	25	4,68	4,48	4,88
	E. Secundaria	12	4,58	4,16	5,01
	Total	44	4,61	4,44	4,79
4.2	E. Infantil	7	4,43	3,70	5,16
	E. Primaria	25	4,72	4,53	4,91
	E. Secundaria	12	4,58	4,16	5,01
	Total	44	4,64	4,46	4,81
4.3	E. Infantil	7	4,29	3,59	4,98
	E. Primaria	25	4,80	4,63	4,97
	E. Secundaria	12	4,67	4,35	4,98
	Total	44	4,68	4,52	4,84
4.4	E. Infantil	7	4,29	3,59	4,98
	E. Primaria	25	4,76	4,58	4,94
	E. Secundaria	12	4,75	4,46	5,04
	Total	44	4,68	4,52	4,84

Discusión

Atendiendo a los resultados obtenidos se observa cómo el profesorado consultado valora positivamente la posibilidad de recibir ayuda para la integración del patrimonio en los procesos educativos, lo que concuerda con otros estudios (Castro & López-Facal, 2019; Miralles et al., 2017). En esta misma línea, se observa cómo, de manera general, los encuestados valoran la intervención de las instituciones públicas en la creación de materiales; de hecho, los docentes en activo demandan que los organismos pongan a disposición de los centros educativos recursos, materiales y alternativas pedagógicas que puedan implementar en sus aulas, como se confirma en otros estudios (Castro & López-Facal, 2019; Cambil & Fernández, 2016). Esta situación nos lleva a nuevas preguntas: ¿están capacitados los docentes para la creación de sus propios materiales en materia patrimonial?, ¿la falta de tiempo que reclaman los docentes para la preparación de materiales puede explicar esta demanda?, ¿qué papel deben tener las instituciones públicas que gestionan elementos patrimoniales?, etc.

En cuanto al trabajo en el aula con el patrimonio local, las respuestas de los docentes muestran unos elevados índices de aceptación del uso de este recurso con el alumnado. Una valoración positiva que, nuevamente, coincide con los resultados obtenidos en otras investigaciones (Castro & López-Facal, 2019; Molina & Ortuño, 2017). En este sentido, se observa cómo el conjunto de docentes valora de un modo positivo que el alumnado tenga un conocimiento más profundo del entorno que le rodea, reclamando planes formativos que incidan en el trabajo del patrimonio local, especialmente en Educación Primaria. En esta misma etapa educativa se observa un

menor interés por la realización de trabajos de investigación sobre el patrimonio por parte del alumnado, quizás debido al nivel cognitivo que se les presupone en torno a la cuestión y a la necesidad de mayores habilidades y conocimientos para desarrollar una investigación adecuada.

Sin embargo, en el lado opuesto, la necesidad menos valorada entre el profesorado consultado reside en la integración del estudio del patrimonio en el currículo. Este hecho puede tener su origen en el carácter disciplinar que se le otorga al patrimonio, especialmente vinculado con contenidos de ciencias sociales o ciencias naturales. Especialmente, si tenemos en cuenta que cada docente es el encargado de impartir su propia materia, lo que puede implicar que la inclusión del patrimonio en la ley no le afecte directamente en el momento de impartir su asignatura. Dicho esto, como es conocido, existen normativas educativas vigentes que recogen ampliamente una introducción de este recurso en las aulas de Educación Primaria (Fontal et al., 2017).

Una vez analizados y contrastados los resultados obtenidos consideramos relevante señalar una serie de posibles metas, planteadas a modo de discusión, que pudieran actuar en beneficio de la integración de los elementos patrimoniales en un aula de educación obligatoria: mejorar la relación existente entre los centros educativos y las diferentes instituciones que se encargan de la difusión del patrimonio, tales como museos y ayuntamientos; desarrollar la importancia de la educación patrimonial dentro de la formación docente; apoyar la sensibilización sobre el patrimonio local de los agentes de la comunidad educativa: alumnado, docentes y familias y; finalmente, dotar a los centros de materiales y orientaciones metodológicas que fomenten la difusión del patrimonio en las aulas.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en la investigación muestran, a nuestro parecer, la relevancia de cuestionar al profesorado en activo sobre sus necesidades para incorporar elementos patrimoniales en el aula, en particular aquellos de índole local, considerados por los docentes consultados como trascendentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pese a esta concordancia, en términos generales, los docentes nos muestran divergencias en sus opiniones en función de la etapa educativa en la que ejercen. Habida cuenta, entre otras razones, de las diferencias estrategias metodológicas que se implementan en cada una de las tres mencionadas etapas: Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

En términos generales, el profesorado en ejercicio reclama la participación de agentes externos a la acción docente del aula con el fin de enriquecerla y mejorarla. De hecho, de manera concisa, el profesorado reclama que los ayuntamientos, museos y diversos organismos ofrezcan al centro materiales con los que poder trabajar el patrimonio local, al tiempo que considera beneficioso hacer salidas con el alumnado a diversas organizaciones e instituciones para trabajar con el patrimonio. Es decir, reconocen la importancia de colaborar intensamente con agentes externos al centro educativo, especialmente si están vinculados con elementos relacionados con el aprovechamiento del patrimonio local.

De este modo, se considera que, más allá de establecer formaciones concretas a

desarrollar en titulaciones universitarias (OE1) o procesos formativos de los futuros docentes (OE2), el profesorado en activo reclama acciones concretas (materiales, recursos, salidas, etc.) que establezcan sinergias entre los cuerpos educativos formales y las instituciones o agentes vinculados a la gestión, conservación y difusión del patrimonio. Con todo, esta situación nos invita a cuestionarnos acerca del porqué de estas respuestas, planteando como hipótesis, precisamente, la carencia de una formación específica en las etapas previas a la acción profesional.

A este respecto, si bien de manera general el profesorado acepta la activa participación de técnicos, especialistas, vecinos o familiares en sus contextos educativos; la percepción hacia cada uno de estos agentes externos varía en función del grupo de profesionales consultado. En este sentido, por ejemplo, la intervención familiar no recibe la misma valoración positiva por parte del profesorado de Educación Secundaria respecto de la opinión de otros cuerpos docentes. Igualmente, mientras que el profesorado de Educación Primaria pone en valor la formación específica, la creación de materiales, la celebración de jornadas teóricas y prácticas, así como la realización de un programa de educación patrimonial; las respuestas del profesorado de Educación Infantil y de Educación Secundaria nos muestran cómo sus percepciones están más alejadas siendo más negativas respecto de las emitidas por el profesorado de Educación Primaria.

Ante esta situación, consideramos que la formación de los docentes debe concebirse como un punto de reflexión básico y continuo en la progresiva mejora del sistema educativo. Así, de manera particular, esta reflexión debe permitirnos mejorar y acondicionar los mecanismos necesarios que posibiliten una correcta introducción de elementos patrimoniales en todos los contextos educativos formales. Sin embargo, las actuaciones venideras beneficiarían únicamente a quienes se formen en el futuro próximo en los espacios universitarios lo que, a su vez, plantea una duda con respecto al procedimiento a seguir con quienes en la actualidad se encuentran ejerciendo y no han recibido dicha formación.

En este marco deben ser destacadas las iniciativas formativas que están surgiendo para paliar todas las carencias detectadas en los contextos de aula preuniversitarios. Una de ellas, por ejemplo, es el programa formativo *Patrimonializarte* (Castro et al., 2021), el cual ha demostrado la pertinencia de este tipo de actuaciones ante los aprendizajes significativos del alumnado participante. Un proyecto, desarrollado en etapas educativas obligatorias, que se revela como una actuación necesaria dado que puede resolver un problema a docentes que no han recibido una formación completa en educación patrimonial. Al tiempo, este tipo de proyectos debe venir acompañado de otras soluciones, como la construcción de puentes entre todos los agentes que participan, de una u otra manera, en la administración, conservación y divulgación de los bienes patrimoniales. La búsqueda de sinergias que aglutinen a los diversos actores en un espacio, como el patrimonial, común a toda la sociedad se traduciría en mejoras en los procesos de enseñanza.

En definitiva, si bien esta investigación muestra limitaciones como consecuencia de su muestra (n=44), razón por la que sus resultados no pueden generalizarse ni al conjunto de la Región de Murcia ni a otros espacios más amplios, sí consideramos que el profesorado consultado muestra una pauta sobre la que regresar en posteriores

investigaciones. La detección de necesidades concretas permite el establecimiento de planes específicos que puedan solucionar problemas generales, puesto que la identificación de particularidades en espacios geográficos delimitados puede ser la vía para solucionar situaciones similares en otros contextos.

Agradecimientos

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación “Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes del profesorado” (PGC2018-094491-B-C33) (MCI/AEI/FEDER, UE), subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y cofinanciado con fondos FEDER de la UE; así como del proyecto de I+D+i “La enseñanza y el aprendizaje de competencias históricas en bachillerato: un reto para lograr una ciudadanía crítica y democrática” (PID2020-113453RB-I00), financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

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.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, Á. C. S. y J. P. M.; metodología, Á. C. S.; análisis formal, Á. C. S.; investigación, J. P. M.; análisis de datos, Á. C. S.; redacción del borrador original, J. P. M.; redacción, revisión y edición, J. P. M.; supervisión, Á. C. S.

Referencias

- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación didáctica del patrimonio. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 17-28.
- Calaf, R., San Fabián, J. L., y Gutiérrez, S. (2017). Evaluación de programas educativos en museos: Una nueva perspectiva. *Bordón*, 69(1), 45-65. <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.42686>
- Cambil, M. E., y Fernández, R. (2016). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Ediciones Pirámide.
- Castro, L., y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.1), 97-114. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i1.72020>
- Castro, L., Rodríguez-Medina, J., y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa *Patrimonializarte*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(1), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Castro, B., Castro, L., Conde, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación*

- del Profesorado, 34(3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Chaparro, Á., y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 327-346. <https://doi.org/10.9685/74264>
- Chaparro, Á., Felices, M. M., y Martínez, R. (2018). Aprender desde el pasado: usos del patrimonio histórico de Cartagena en Educación Secundaria y Bachillerato. En A. I. Ponce y J. Ortuño (Eds.). *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo*. Universidad de Murcia.
- Chaparro, Á., Martínez, C., Moral, F. J., y Cespedosa, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 36, 17-32.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, 76-96.
- Cuenca, J. M., Molina, S., y Martín, M. (2018). Identidad, ciudadanía y patrimonio. Análisis comparativo de su tratamiento didáctico en museos de Estados Unidos y España. *Arbor. Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 194(788), 1-13. <https://orcid.org/0000-0002-0190-5739>
- Cuenca, J. M., Martín, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Delgado-Algarra, E. J., y Cuenca, J. M. (2020). Challenges for the Construction of Identities With Historical Consciousness: Heritage Education and Citizenship Education. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca. (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp.1-15). IGI Global.
- Domínguez, A., y López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-104.
- Domínguez, A., y López-Facal, R. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: Formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *Clío: History and History Teaching*, 40, 2-26.
- Estepa, J. (2013). *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Estepa, J., Ávila, R., y Ferreras, M. (2008). Primary and secondary teachers' conceptions about heritage and heritage education: A comparative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2095-2107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.017>
- Estepa, J., Ávila, R., y Ruiz, R. (2007). Concepciones sobre la enseñanza y difusión del patrimonio en las instituciones educativas y los centros de interpretación: estudio descriptivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, 75-94.
- Felices, M. M., Chaparro, Á., y Rodríguez, R. A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(123), 1-10.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Trea.

- Fontal, O., García, S., Arias, B., y Arias, V. (2019). Evaluación de la calidad de programas de educación patrimonial: construcción y calibración de la escala Q-Edutage. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.003>
- Fontal, O., y Martínez-Rodríguez, M. (2017). Evaluación de programas educativos sobre Patrimonio Cultural Inmaterial. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 69-89. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Fontal, O., y Gómez-Redondo, C. (2016). Heritage Education and Heritagization Processes: SHEO Methodology for Educational Programs Evaluation. *Interchange*, 47(1), 65-90.
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Frías-Navarro, D. (2020). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. Disponible en: <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gómez, C. J., Miralles, P., Fontal, O., y Ibáñez, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches—An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain–England). *Sustainability*, 12(3), 933. <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- Hernández, F., y Maquilón, J. J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Coord.). *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 110-126). Dyckinson.
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35(2), 65-82. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.87585>
- Martín, M. J., y Cuenca, J. M. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del patrimonio en los museos: la perspectiva de los gestores. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 99-122.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. (5ª ed). Pearson Educación.
- Miralles, P., Gómez, C. J., y Rodríguez, R. A. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios pedagógicos*, 43(4), 161-184. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>.
- Molina, S., y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48411
- Molina, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 185-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Morales, M. J., Arias, L. y Egea, A. (2017). El patrimonio y las fuentes materiales en la práctica docente de la Educación Primaria en la Región de Murcia. *Hermus*.

- Heritage & Museography*, 18, 102-115.
- Moreno-Vera, J. R., y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2018). La percepción del alumnado sobre la didáctica del patrimonio en la enseñanza de la Historia. En R. Roig-Vela, (Ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 317-325). Octaedro.
- Munilla, C., y Marín-Cepeda, S. (2020). Patrimonio y emociones. Estado de la cuestión desde las perspectivas internacional y nacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(1), 177-196. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.74886>
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 61-88.
- Pinto, H. (2016). Educação Histórica e patrimonial. En I. Barca y L. A. Marqués (Coords.), *Educação Histórica: Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional* (pp. 26-33). CITCEM.
- Pinto, H., y Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Rico, L. (2004). La difusión del patrimonio a través de las nuevas tecnologías: Nuevos entornos para la educación patrimonial histórico-artística. En M. I. Vera-Muñoz y D. Pérez (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Universidad de Alicante.
- Sánchez-Macías, I., Fontal, O., y Rodríguez-Medina, J. (2019). La evaluación de Aprendizajes: una práctica pendiente en Educación Patrimonial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 163-186. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.73325>
- Soininen, T. (2017) Adopt-a-monument: preserving archaeological heritage for the people, with the people. *Journal of Community Archaeology & Heritage*, 4(2), 131-137.
- Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: revista de educación*, 40, 159-174.
- Trabajo, M., y Cuenca, J. M. (2020). Student concepts after a didactic experiment in heritage education. *Sustainability*, 12(7), 3046. <https://doi.org/10.3390/su12073046>
- Vicent, N., Ibáñez, A., y Asensio, M. (2015). Evaluación de programas de educación patrimonial de base tecnológica. *Virtual Archaeology Review*, 13(6), 18-25.

Percepciones sobre el uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística. Un estudio con futuros profesores de Educación Primaria

Olaia FONTAL
Marta MARTÍNEZ-RODRÍGUEZ
Tania BALLESTEROS
Jesús CEPEDA

Datos de contacto:

Olaia Fontal Merillas
Universidad de Valladolid
olaia.fontal@uva.es

Marta Martínez-Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid
marta.martinezr@uam.es

Tania Ballesteros Colino
Universidad de Valladolid
tania.ballesteros@uva.es

Jesús Cepeda Ortega
Universidad de Valladolid
jesus.cepeda@uva.es

Recibido: 30/09/2021
Aceptado: 23/11/2021

RESUMEN

La Educación Patrimonial es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la etapa de Educación Primaria, y así se refleja en el currículo escolar a través de numerosas referencias sobre el uso y presencia del patrimonio en áreas como la Educación Artística, entre otras. Pero para garantizar la presencia en las aulas de la Educación Patrimonial es necesario que los docentes se sientan competentes y familiarizados con ella, ya que son los responsables últimos de trasladar la normativa a la escuela. Por lo tanto, esta investigación pretende analizar las percepciones que tienen los futuros profesores de Educación Primaria acerca de la formación que han recibido sobre Educación Patrimonial y de las potencialidades de uso del patrimonio en la enseñanza de la Educación Artística en dos universidades españolas, la Universidad de Valladolid y la Universidad Autónoma de Madrid. Para la realización de este estudio cuantitativo, se diseñó un cuestionario con el modelo de escala de Likert y se implementó a través de la herramienta Google Forms. Los datos obtenidos revelan que la mayoría de los futuros docentes consideran que la Educación Patrimonial contribuye a desarrollar procesos de creación artística, pero solo un 37% de los 142 docentes en formación encuestados indica que ha recibido formación en Educación Patrimonial dentro de las asignaturas del área de Educación Artística. Este hecho debería ser tenido en cuenta para transformar nuestras prácticas educativas, así como en procesos de revisión y reforma de los planes de estudio universitarios.

PALABRAS CLAVE: Educación Artística; Percepciones; Educación Patrimonial; Educación Primaria.

Perceptions on the use of heritage in the teaching of Art Education. A study with future teachers of Primary Education

ABSTRACT

Heritage Education is a key element in the teaching-learning process throughout the Primary Education stage, and this is reflected in the school curriculum through numerous references on the use and presence of heritage in areas such as Art Education, among other. But to guarantee the presence in the classrooms of Heritage Education it is necessary for teachers to feel competent and familiar with it, since they are ultimately responsible for transferring the regulations to the school. Therefore, this research aims to analyze the perceptions that future Primary Education teachers have about the training they have received on Heritage Education and the potentialities of the use of heritage in the teaching of Art Education in two Spanish universities, the University of Valladolid and the Autonomous University of Madrid. To carry out the quantitative study, a questionnaire with the Likert scale model was designed and implemented through the Google Forms tool. The data obtained reveal that most future teachers consider that Heritage Education contributes to developing artistic creation processes, but only 37% indicate that they have received training in Heritage Education within the subjects of the Art Education area. This fact should be considered to transform our educational practices, as well as in the revision and reform processes of university study plans.

KEYWORDS: Heritage Education; Initial teacher training; Art Education; Higher Education.

Introducción

El currículo educativo es el principal documento que regula qué debe aprender un alumno y cómo debe aprenderlo. Por ello, es el primer elemento de análisis para estudiar los contenidos y el modo en que se trabaja el patrimonio en el sistema educativo español. En este sentido son numerosas las investigaciones que han analizado la presencia del patrimonio en los currículos oficiales tanto a nivel nacional (González-Monfort, 2011; Martínez-Rodríguez & Fontal, 2020; Pinto & Molina-Puche, 2015), como en diferentes áreas entre las que se encuentra el antiguo área de Conocimiento del Medio (Ferrerías et al., 2010), el área de Educación Artística (Fontal, 2016) y el área de Educación Musical (Martínez-Rodríguez, 2021). La mayoría de estos estudios concluyen que el currículo escolar contiene numerosas referencias tanto implícitas, como explícitas sobre el uso y presencia del patrimonio en la escuela, pero no debemos olvidar que el responsable final de trasladar esta normativa a las aulas de Educación Primaria es el docente. A este respecto son varias las investigaciones que han analizado si la formación inicial que reciben es adecuada en cuestiones de

patrimonio, y éstas concluyen que la presencia del patrimonio en los planes de estudios en el Grado en Educación Primaria a nivel nacional es escasa (Chaparro & Felices, 2019; Fontal et al., 2017). Este último estudio indica que la formación se encuentra principalmente en las asignaturas optativas, lo que supone, de acuerdo con los autores, que los futuros docentes que no optan por estas materias no tendrán contactos con contenidos patrimoniales ni su didáctica.

Esta preocupación comienza a reflejarse en la literatura científica. Con la intención de conocer en profundidad la problemática que engloba esta tipología de investigaciones dentro de la Educación Patrimonial se realiza en el marco teórico una revisión bibliográfica de las principales bases de datos WoS y Scopus y se traza una genealogía de una muestra final de 22 estudios que conforman el estado de la cuestión. Tras revisar estos estudios se detecta una única investigación que analiza las percepciones de los futuros docentes sobre patrimonio en relación con la Educación Artística en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. El estudio utiliza un cuestionario cuyo análisis indica que el patrimonio se percibe como un elemento material - monumental, con dificultades para definirlo en su dimensión inmaterial. En cuanto al tratamiento curricular del patrimonio, aparece, en todo caso, ligado a contenidos de naturaleza actitudinal. Para superar esto, se proponen tres claves: partir de las experiencias personales, incluir contenidos conceptuales y abordar el patrimonio desde una visión holística y plural (Marín-Cepeda & Fontal, 2020). En este sentido, el presente trabajo busca profundizar en esta línea de investigación que aún el patrimonio y la Educación Artística.

El tránsito del patrimonio a la Educación Patrimonial

La Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972) destacaba que el patrimonio se encuentra en constante amenaza a consecuencia de los cambios en las formas de vida en sociedad enfatizando los aspectos relacionados con su naturaleza material. Desde entonces, la idea de patrimonio, así como su relación con el ámbito educativo ha evolucionado considerablemente. Tres décadas más tarde, el Comité de Ministros del Consejo de Europa publicaba la Recomendación (98)5 relativa a la pedagogía del patrimonio donde se abogaba por un acercamiento entre la educación y la cultura a través del patrimonio (Consejo de Europa, 1998). Poco después, a principios del siglo XXI, la Convención de Faro situó a las personas como agente fundamental para la gestión del patrimonio cultural en un ejercicio de corresponsabilidad individual y colectiva (Consejo de Europa, 2005). Este trayecto reconoce, por tanto, la importancia de la acción humana en la configuración patrimonial, abriendo un espacio horizontal, inclusivo y abierto a la participación ciudadana.

En la actualidad, la idea de patrimonio no es restrictiva, sino que se funde con la complejidad hasta sacar a la luz lo que nos une y nos diferencia (Szlachta & Teté-Ramos, 2019). Por un lado, remite a un conjunto de valores tangibles o abstractos que provienen de la cultura y dan forma a la identidad social (Bahtiyar, 2020). Por otro,

remite a los vínculos identitarios que surgen de las relaciones entre las personas y bienes (Fontal, 2013). Así, los valores combinan las subjetividades del universo referencial y el afectivo a través de una apropiación emotiva de naturaleza personal, a la vez que brinda la conexión entre las identidades de cada cultura (González-Sanz & Feliu, 2015). Gracias a ello, remite a un sentimiento de pertenencia compartido (Ibáñez-Etxeberria et al., 2015) que aviva el capital simbólico del grupo (Maffesoli, 2017).

En cuanto a la educación como fenómeno social, cubre un espectro de situaciones que oscilan a todos los niveles de la experiencia para facilitar la comprensión del mundo desde el presente cotidiano (Calaf, 2009). En este marco, la Educación Patrimonial emerge como elemento clave encargado de articular los procesos de enseñanza y aprendizaje *desde* el patrimonio y *hacia* el patrimonio (Fontal, 2013). La educación patrimonial como didáctica propia de carácter transversal ocupa un papel esencial en el desarrollo de las competencias clave, y de forma más concreta —aunque no exclusiva— con la competencia denominada Conciencia y expresiones culturales (Martínez-Rodríguez & Fontal, 2020). En cuanto a su potencial educativo, Röhl y Meyer (2020) identifican el pensamiento crítico y la autoconciencia como las competencias clave para la gestión sostenible de nuestro patrimonio.

Autores como Trabajo-Rite y Cuenca-López (2020) entienden el patrimonio como un elemento de dinamización social, dado que estimula la conciencia crítica acerca del sistema de creencias, las identidades y de culturas (Pinto y Molina-Puche, 2015). Ello deriva en la conformación de una identidad propia que incorpora aspectos compartidos (Cuenca-López et al., 2017). Por tanto, constituye un medio privilegiado para abordar problemáticas complejas que contribuyan, en definitiva, a la consecución de una ciudadanía crítica (Copeland, 2014; Lucas & De Alba, 2017) y participativa (Castro-Calviño et al., 2021).

Entre las asignaturas y áreas que actualmente destacan por incorporar el patrimonio cultural entre sus contenidos se encuentran, en primer lugar, la Educación Artística y las Ciencias Sociales, seguidas de la Educación Física y la Lengua Castellana y Literatura (Fontal, 2016). Ya en el plano didáctico, las diferentes propuestas y modelos educativos varían en función de las condiciones en las que se suceden los aprendizajes (Asensio, 2015; Dusan, 2015). Cuando las actividades atienden a las relaciones entre lo natural y lo social, la educación patrimonial se convierte en un instrumento óptimo para la alfabetización cultural (Barros et al., 2016).

Las percepciones sobre el patrimonio en educación: vertientes y tendencias

El análisis de las percepciones en relación con el patrimonio dentro del ámbito educativo puede abordarse desde diferentes perspectivas. Con la intención de conocer en profundidad la problemática que engloba esta tipología de investigaciones dentro del campo de la Educación Patrimonial, se ha realizado una búsqueda bibliográfica en las bases de datos WoS y Scopus. Los términos empleados en la búsqueda han sido: percepciones, educación, educación patrimonial y estudiantes que junto con un

conjunto de criterios de exclusión aplicados al sistema de filtros arrojan una muestra inicial de 129 documentos. La revisión de las bases de datos indica que en la actualidad España se sitúa a la cabeza en la producción de artículos que abordan el *topic* percepciones sobre aspectos relacionados con la Educación Patrimonial alcanzando el 45% de los resultados, seguido por Turquía con un 9%. Otros países que caminan en esta dirección son: Malta, Alemania, China, República Democrática Popular de Lao, Emiratos Árabes Unidos, Israel, Estados Unidos, Canadá y Brasil.

Un primer análisis basado en el criterio de inclusión “pertenencia al ámbito educativo” tras la lectura de los 129 documentos ha permitido acotar la muestra a 22 artículos de acuerdo con el caso de interés en nuestro estudio. En función de la muestra analizada se identifican tres vertientes, principalmente ligadas al nivel o etapa educativa de los participantes. En la primera de ellas la muestra la conforman estudiantes universitarios como es el caso de Poong et al. (2017), DePalma y Zapico-Barbeito (2018), Good-Perkins (2019), Bahtiyar (2020) y destacando entre ellos la investigación desarrollada por Wang y Lin (2019) con alumnado internacional de 80 nacionalidades diferentes. En mayor medida se encuentran muestras conformadas por alumnado que cursa estudios ligados al ámbito educativo de grado (Chaparro & Felices, 2019; Mei Chan, 2019) y posgrado (Felices et al., 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020; Miralles et al., 2017).

En cuanto a la segunda vertiente, engloba las investigaciones cuyos participantes están escolarizados en etapas educativas obligatorias. Entre ellos se encuentra, por una parte, el alumnado de Educación Secundaria (Carol-Ann & Wallace, 2020; Ibáñez-Etxeberria et al., 2017; Marín-Cepeda & Fontal, 2020; Molina-Puche & Ortuño, 2017; Röhl & Meyer, 2020; Trabajo-Rite & Cuenca-López, 2020). Barros et al. (2016), por otra parte, incorporan alumnado tanto de Educación Primaria y Secundaria, como EJA (adultos jóvenes). Solo uno de los estudios aborda las percepciones del alumnado de Educación Primaria en exclusiva (Chaparro et al., 2019).

Existe una tercera vía que se aleja del criterio derivado del nivel educativo en el que se encuentran escolarizados los participantes y que denominamos vertiente heteróclita. Este grupo posee un carácter heterogéneo, incorporando los estudios enmarcados en el ámbito no formal (Apaydin, 2017), los que se centran en las percepciones del profesorado en activo (Lucas & Delgado-Algarra, 2020), o los que destacan por la variedad de perfiles participantes (Arar & El-Hija, 2017; Wismayer et al., 2019).

Por otro lado, de acuerdo con el objeto de estudio se identifican varias tendencias en la investigación que aborda las percepciones, como por ejemplo las que sitúan el foco en los procesos de aprendizaje patrimonial en entornos digitales (Poong et al., 2019), la regeneración sostenible del patrimonio construido (Wismayer et al., 2019), los enfoques educativos ligados a la tradición cultural (Wang & Lin, 2019), el papel y funciones que tiene la etnicidad y su relación con el desempeño educativo (Salerno & Reynolds, 2017) o sobre las relaciones y estructuras de poder ancladas en el sistema educativo (Arar & El-Hija, 2017; Carol-Ann & Wallace, 2020). También, aquellos que abordan la dimensión inmaterial del patrimonio, como es el caso de las

autopercepciones sobre el uso y competencia lingüística (DePalma & Zapico-Barbeito; 2018) o la enseñanza del patrimonio musical árabe y occidental (Good-Perkins, 2019). En tercer lugar, se encuentran los estudios encargados del *assessment* en programas específicos de Educación Patrimonial (Barros et al., 2016; Chaparro et al., 2019; Ibáñez-Etxeberria, et al., 2017; Trabajo-Rite & Cuenca-López, 2020).

En cuanto a las áreas de conocimiento asociadas, se identifica una tendencia hacia los estudios enmarcados en la Historia y las Ciencias Sociales, destacando la valoración en el uso del patrimonio como recurso didáctico (Felices et al., 2020; Gómez-Carrasco et al., 2020; Miralles et al., 2017;), la innovación docente (Lucas & Delgado-Algarra, 2020) o su relación con la educación ambiental crítica (Barros et al., 2016), además de los que inciden en la construcción patrimonial dentro de las comunidades locales (Apaydin, 2017). Por último, existen estudios que concentran su mirada en el concepto de patrimonio, bien para detectar presencias y ausencias (Marín-Cepeda y Fontal, 2020) o indagar en sus posibilidades didácticas (Chaparro y Felices, 2019); bien situando el acento en el Patrimonio Mundial (Bahtiyar, 2020; Röhl & Meyer 2020;).

Método

Objetivo

El objetivo general de este trabajo es analizar las percepciones que tienen los futuros profesores de Educación Primaria acerca de su formación y el grado de relevancia que tiene el patrimonio como recurso en la enseñanza de la Educación Artística dentro de la Educación Primaria, que se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- (1) Conocer en qué áreas de conocimiento, en qué asignaturas (optativas u obligatorias) y en qué tipología patrimonial consideran haber recibido mayor formación.
- (2) Conocer si creen que el currículo de Educación Artística hace referencia al patrimonio.
- (3) Conocer si consideran que la Educación Patrimonial permite trabajar la diversidad cultural, la identidad, la perspectiva de género y contribuye a desarrollar procesos de creación artística.
- (4) Conocer qué recursos educativos utilizarían para trabajar a través del patrimonio en el aula de Educación Artística.

Participantes

La muestra está constituida por 142 estudiantes pertenecientes al Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid (43,7%) y de la Universidad Autónoma de Madrid (56,3%). En cuanto a los estudiantes de la Universidad de Valladolid, se encontraban cursando la asignatura de 2º curso "Fundamentos de la Educación Plástica y Visual". De acuerdo con el Plan de Estudios

de la universidad, esta asignatura pertenece al módulo didáctico–disciplinar, de naturaleza obligatoria y que agrupa numerosas asignaturas a lo largo de los cuatro cursos. En él se inscriben las áreas encargadas de la formación didáctica sobre el patrimonio, las cuales tienen lugar, principalmente, durante el segundo y tercer curso. Por su parte, los estudiantes de la Universidad Autónoma de Madrid cursaban la asignatura “Formación Musical II: Formación Rítmica y Danza” del 4º curso. De acuerdo con el plan de estudios de esta universidad esta asignatura también se encuentra dentro del módulo de optatividad de la Mención de Educación Musical y es de naturaleza optativa.

El proceso de selección de la muestra se realizó a través de un muestreo no probabilístico incidental y se seleccionó a aquellos grupos de alumnos en los que los docentes formaban parte directa de esta investigación (Bisquerra, 2004). Otra de las razones que se tuvo como criterio de selección fue que la muestra tendiera a la proporcionalidad entre el número de alumnos de ambas universidades.

Diseño de la investigación e instrumento de recogida de información

La investigación presenta un carácter cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario para la recogida de datos y plantea un diseño metodológico ordenado en dos fases:

1ª Fase: Análisis estadístico-descriptivo de los datos.

2ª Fase: Análisis correlacionales de los datos.

En la 2ª fase se ha efectuado un estudio correlacional en un único momento temporal buscando conocer las diferencias y similitudes de las percepciones de los futuros docentes.

Para la recogida de información se creó el cuestionario “Percepciones sobre formación y el uso del patrimonio en la Educación Artística” diseñado ad hoc que se articuló en relación con 4 bloques: B1. Datos sociodemográficos, B2. Formación en Educación Patrimonial, B3. Aplicaciones del patrimonio en la Educación Artística y B4. Patrimonio como recurso en la Educación Artística. Se elaboraron un total de 30 ítems distribuidos del siguiente modo: B1 (1-6) B2 (7-14), B3 (15-23) y B4 (25-30), de los cuales se analizaron en este estudio un total de 23 dada la limitación en extensión de artículo, que se muestran en la tabla 1.

El cuestionario utiliza principalmente ítems de escala tipo Likert de cuatro valores que abarcan desde 1 que equivalía a totalmente de acuerdo y 4 a totalmente en desacuerdo. En menor medida también se utilizaron preguntas de opción múltiple y preguntas en las que los futuros docentes debían establecer el orden de importancia entre las opciones facilitadas, donde 1 equivalía a la opción más importante y 5 a la menos importante. Para su elaboración se han tenido en cuenta otros instrumentos de recogida de información elaborados sobre la base de objetivos similares de investigación en torno al estudio de la formación inicial de los futuros docentes en cuestiones patrimoniales (Chaparro & Felices, 2019; Gómez-Carrasco et al., 2020; Trabajo-Rite & Cuenca-López, 2020; Wang & Lin, 2019). A su vez se han tenido en

cuenta una serie de ítems orientados para que los participantes conozcan los objetivos del estudio, y éstos se ajusten de lo general a lo más concreto (Feixas, 2006). Para la validación de cada uno de los ítems se contó con seis expertos universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Expresión Artística, que son las principales áreas de conocimiento que abordan este campo.

Tabla 1

Estructura del cuestionario

BLOQUE 1. Datos sociodemográficos

BLOQUE 2. Formación en Educación Patrimonial

- 2.7. ¿Has recibido formación en educación patrimonial durante tu etapa universitaria?
- 2.8. Selecciona en cuál de las siguientes áreas de conocimiento recibiste formación en educación patrimonial durante la etapa universitaria: (a) Educación Artística, (b) Ciencias Sociales, (c) Experimentales, (d) Educación Física, (e) Lenguas.
- 2.9. ¿Sobre qué tipología patrimonial consideras que te han formado más?
- 2.10. Indica la asignatura en la que consideras que has recibido más formación en educación patrimonial.
- 2.11. Esta asignatura, ¿fue optativa u obligatoria?
- 2.14. ¿El currículo de Educación Artística en Primaria hace referencia al patrimonio?
-

BLOQUE 3. Aplicaciones del patrimonio en la Educación Artística

- 3.15. ¿Cómo crees que es más adecuado trabajar el patrimonio en la etapa de Primaria?
- Puntúa las siguientes afirmaciones:
- 3.16. Considero que la educación patrimonial permite trabajar conceptos relacionados con la diversidad cultural.
- 3.17. Estoy convencido de que la educación patrimonial ahonda en la comprensión de la identidad.
- 3.19. Gracias a la educación patrimonial puedo plantear situaciones educativas que incorporen la perspectiva de género.
- 3.23. Considero que la educación patrimonial contribuye a desarrollar procesos de creación artística.
-

BLOQUE 4. Patrimonio como recurso en la Educación Artística

- 4.25. ¿Qué categorías patrimoniales consideras más adecuadas para trabajar el patrimonio en el aula de Educación Artística?
- ¿Qué recursos educativos utilizarías para trabajar a través del patrimonio en el aula de Educación Artística? Establece el orden de importancia entre las siguientes cinco opciones
- 4.26. Recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial
- 4.27. Patrimonio local, regional, nacional...
- 4.28. Visitas a museos (itinerario didáctico)
- 4.29. Monumentos arquitectónicos, escultóricos o pictóricos
- 4.30. Apps sobre patrimonio
-

Se utilizó la herramienta gratuita Google Forms, ya que posee una interfaz sencilla e intuitiva en el desarrollo y diseño de cuestionarios en línea, con numerosas opciones para recopilar información de múltiples respuestas (Vasanth & Harinarayana, 2016). La recogida de datos se realizó en un único momento temporal y se efectuó en el horario lectivo de los estudiantes. La difusión del cuestionario se realizó a través de dos vías: físicamente en el aula y virtualmente en el campus virtual de los alumnos, donde se explicaba el objetivo y alcance del estudio además de proporcionar el enlace al cuestionario que podían responder de forma voluntaria desde cualquier dispositivo inteligente. Para asegurar el anonimato de los individuos, se desmarcó la opción de recopilar las direcciones de correo electrónico, con el fin de que respondieran con naturalidad y sin sentirse identificados. Todo el alumnado recibió las explicaciones necesarias sobre su realización y siempre en presencia del tutor o tutora del curso.

En relación con el tratamiento de los datos, fue utilizado el software estadístico Statistical Product and Service Solutions (IBM Analytics), versión 26.

Resultados

A continuación, se describe los datos del estudio. Para ello, se han elaborado una serie de tablas y gráficos con el fin de facilitar la comprensión de los datos.

La muestra se compone de 142 individuos, de los cuáles apenas una quinta parte son hombres, como podemos observar en la tabla 2.

Tabla 2

Datos sociodemográficos

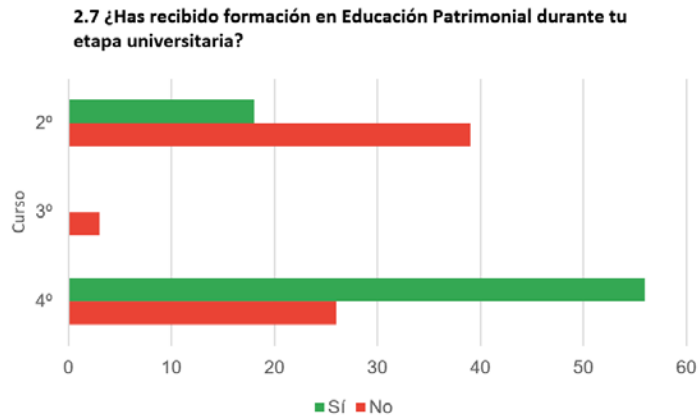
Participantes	UVa	UAM
Por Sexos	F. = 67,74% y M. = 32,26%	F. = 93,75% y M. = 6,25%
Por universidades	43,7%	56,3%
En 2º curso actual	40,2%	0%
En 3º curso actual	2,1%	0%
En 4º curso actual	1,4%	56,3%

El 56,3% pertenece a la Universidad Autónoma de Madrid, donde se encuentran cursando el último curso del Grado en Educación Primaria en su totalidad. Por último, algo más de la mitad (57%) está matriculado en el cuarto curso, seguidos por el alumnado que cursa segundo. Solo el 2% de los encuestados se encuentra matriculado en tercero. En cuanto al perfil educativo, únicamente 7 individuos del total han completado con éxito otros estudios universitarios y otros 6 un ciclo formativo de formación profesional.

Si analizamos los datos por cursos, podemos comprobar que existen diferencias desde las primeras preguntas del cuestionario. Por ejemplo, en la figura 1.

Figura 1

Formación en educación patrimonial

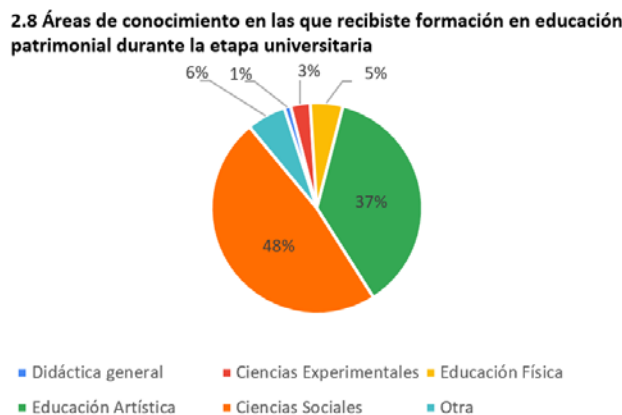


Observamos que en segundo curso predomina el alumnado que considera no haber recibido formación en educación patrimonial, pero a medida que avanzan la situación se invierte. De todos los docentes en formación que consideran no haberla recibido, el 60% pertenece a segundo curso. Por otro lado, el 75% de quienes consideran que sí la han recibido pertenecen a cuarto curso.

Además, como podemos ver en la figura 2, aquellos que recibieron formación en educación patrimonial durante la etapa universitaria lo hicieron principalmente en el área de Ciencias Sociales (48%) y Educación Artística (37%).

Figura 2

Áreas de conocimiento

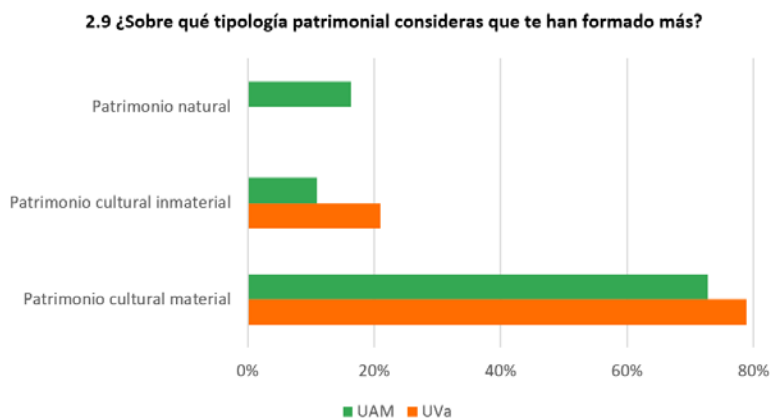


Por otro lado, los contenidos se centraron en el patrimonio cultural material tanto para los alumnos de la UAM (72,73%) como los de la UVa (78,95%). Como podemos

observar en la figura 3, se abordan en menor medida el patrimonio cultural inmaterial y el natural.

Figura 3

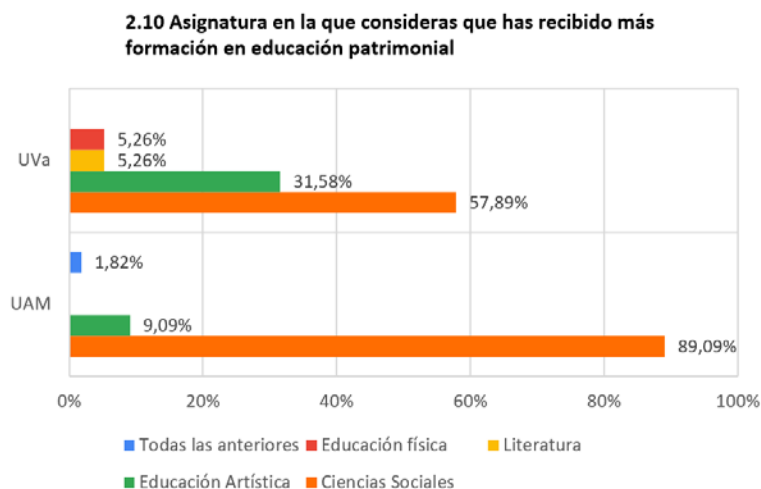
Tipologías patrimoniales



Todo ello, se trabajó en la asignatura de Ciencias Sociales para la mayor parte de ellos (89,09% individuos de la UAM y 57,89% de la UVa) seguida de Educación Artística con un 31,58% de alumnos de la UVa y un 9,09% de la UAM (Figura 4). Debemos mencionar que los estudiantes indicaron que todas las asignaturas en las que trabajaron contenidos de Educación Patrimonial fueron obligatorias tanto para los estudiantes de la UAM como para los de la UVa.

Figura 4

Asignaturas en la formación docente

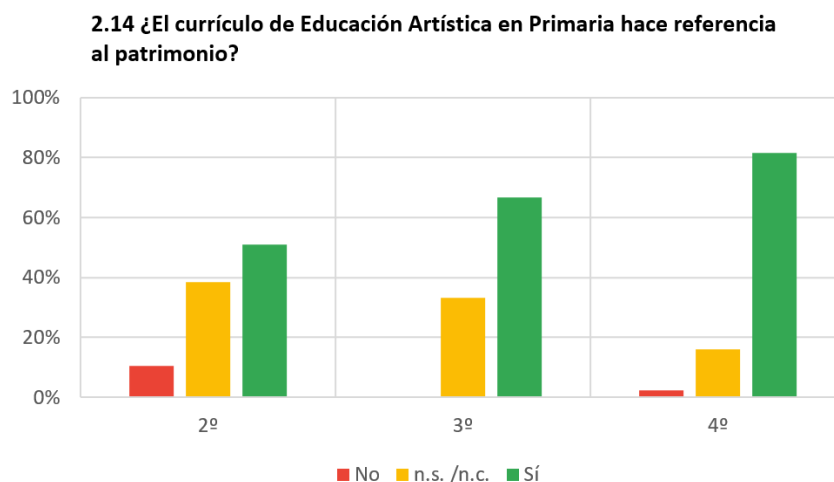


Por otro lado, más de la mitad de la muestra analizada (53,7%) no conoce ningún texto o normativa a nivel nacional o internacional que hable de Educación Patrimonial, aunque entre las respuestas afirmativas se encuentran múltiples referencias al RD 126/2014 y a Reales Decretos autonómicos. Este aspecto es indicativo de que algunos los futuros docentes sí conocen la presencia del patrimonio en el currículo, pero desconocen qué dice la normativa internacional dictada por la UNESCO o el Consejo de Europa e incluso la normativa nacional como el Plan de Educación y Patrimonio (Martínez-Rodríguez y Fontal, 2020).

Cierra el bloque un ítem que hace referencia a la presencia del patrimonio dentro del currículo de educación artística en la etapa de Primaria. Como podemos ver en la figura 5, a medida que avanzan en su etapa formativa aumenta también la conciencia sobre los contenidos patrimoniales dentro del currículo. Solo el 51% de los matriculados en segundo curso reconocen la presencia de estos contenidos, mientras que en cuarto curso supera el 80%.

Figura 5

Currículo de Educación Artística en Primaria



La tercera parte del cuestionario está centrada en las posibles aplicaciones y la potencialidad que tiene el patrimonio en la educación artística. A través de diferentes afirmaciones, los futuros maestros debían puntuar del 1 al 4 (donde 1 es totalmente de acuerdo y 4 es totalmente en desacuerdo) su grado de conformidad con ellas. En la tabla 2, hemos seleccionado tres ejemplos. Podemos comprobar que el comportamiento es similar en la primera y tercera afirmación referida al trabajo de conceptos de diversidad cultural y al planteamiento de situaciones educativas con perspectiva de género gracias a la educación patrimonial. En ambas, el grado de acuerdo era mayoritario. Sin embargo, en la segunda afirmación acerca de la comprensión de la identidad a través de la educación patrimonial, es llamativo que casi un 54% de los alumnos de la UAM están totalmente de acuerdo en comparación al 29%

de individuos de la UVa. No obstante, este porcentaje se ve compensado con el segundo grado de acuerdo (25% UAM y 54% UVa).

Tabla 3

Aplicaciones del patrimonio en la educación artística

Considero que la educación patrimonial permite trabajar conceptos relacionados con la diversidad cultural				
	1	2	3	4
UAM	77,50%	5,00%	3,75%	13,75%
UVa	66,13%	20,97%	4,84%	8,06%
Estoy convencido de que la educación patrimonial ahonda en la comprensión de la identidad				
	1	2	3	4
UAM	53,75%	25,00%	13,75%	7,50%
UVa	29,03%	54,84%	11,29%	4,84%
Gracias a la educación patrimonial puedo plantear situaciones educativas que incorporen la perspectiva de género				
	1	2	3	4
UAM	41,25%	40,00%	10,00%	8,75%
UVa	37,10%	45,16%	12,90%	4,84%

Por último, cerramos el cuestionario con una pequeña sección con preguntas relativas a la educación patrimonial en el aula de educación artística. Para ello, les ofrecimos cinco recursos educativos para trabajar a través del patrimonio en las clases de Educación Artística que debían ordenar por grado de importancia (donde 1 es el más importante y 5 el menos importante)

Tabla 4

Recursos educativos para trabajar en el aula de Educación Artística a través del patrimonio

	1	2	3	4	5
Recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial	4,93%	6,90%	3,10%	3,10%	1,97%
Patrimonio local, regional, nacional...	12,39%	3,24%	1,97%	0,42%	1,97%
Visitas a museos (itinerario didáctico)	8,59%	5,92%	2,68%	1,41%	1,41%
Monumentos arquitectónicos, escultóricos o pictóricos	6,48%	6,34%	3,80%	1,97%	1,41%
Apps sobre patrimonio	4,23%	6,34%	3,66%	3,10%	2,68%

Como podemos observar, hemos sombreado dos porcentajes que destacan por encima del resto: El patrimonio local, regional, nacional, etc., con un 12,39% y las visitas a museos con un 8,59%, ambas como primera opción. Por el contrario, y como dato llamativo los futuros maestros consideran que las Apps sobre patrimonio o las

recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial son un recurso menos importante para trabajar en el aula de Educación Artística, a pesar del potencial para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio que diversas investigaciones defienden (Ibáñez-Etxeberria et al., 2019; Poong et al., 2017).

Conclusiones y Discusión

La formación inicial que reciben los futuros docentes de Educación Primaria en cuestiones de patrimonio necesita ser sometida a reflexión, ya que estos no podrán trabajar con, desde y hacia el patrimonio si no están familiarizados con la concepción de la Educación Patrimonial y sus diferentes enfoques y dimensiones.

Los datos obtenidos muestran diferencias en la formación que consideran haber recibido los futuros docentes en cada una de las universidades analizadas. Sin embargo, este hecho apunta hacia una diferencia en el curso que se encontraban los estudiantes, más que a diferencias en los planes de estudios de los centros universitarios. Además, la totalidad de estos indicaron que la formación en Educación Patrimonial la habían recibido en asignaturas obligatorias. Este hecho es llamativo ya que existen investigaciones que señalan que son principalmente las asignaturas optativas las encargadas de tratar contenidos patrimoniales y su didáctica (Felices et al., 2020; Fontal et al., 2017), pero al mismo tiempo es positivo conocer que en las asignaturas obligatorias, que no se suelen atender específicamente en estos contenidos, se está trabajando desde un enfoque patrimonial.

Dentro de las asignaturas obligatorias son las pertenecientes al área de Ciencias Sociales en las que los alumnos consideran haber recibido mayor formación en Educación Patrimonial, a pesar de la estrecha vinculación y las numerosas referencias al patrimonio que también presenta el área de Educación Artística en el currículo escolar (Fontal, 2016). Al respecto, se observa que a medida que avanzan en su etapa universitaria, aumenta también la conciencia sobre la presencia del patrimonio dentro del currículo de educación artística. Por otro lado, se observa que apenas se trabaja el patrimonio en asignaturas de Educación Física, Ciencias Experimentales o Didáctica General, aspecto que dificulta que los futuros docentes puedan trabajar el patrimonio de manera transdisciplinar en el aula como abogan Barghi et al. (2017).

En cuanto a las dimensiones del patrimonio, la más abordada es la material, seguida de la inmaterial y natural. Este dato coincide con la investigación desarrollada por Bahtiyar (2020), donde la conciencia de los estudiantes era mayor hacia los bienes materiales que inmateriales. Uno de los motivos puede deberse a una limitada transmisión en la concepción múltiple del término (DePalma & Zapico-Barbeito, 2018; Szlachta & Teté-Ramos, 2019), así como al hecho de que no se esté prestando la atención necesaria a la dimensión inmaterial inherente a todo bien patrimonial. En este sentido, existen investigaciones que muestran la estrecha vinculación entre varios de los ámbitos del patrimonio cultural inmaterial y la asignatura de Música dentro del área de Educación Artística en el currículo (Martínez-Rodríguez, 2021), por lo tanto, las guías docentes de las asignaturas homónimas en la formación inicial de los futuros docentes deberían prestar la atención necesaria para trabajar estos contenidos y su didáctica.

Sobre las posibles aplicaciones del patrimonio en la educación los futuros docentes tienen una valoración muy positiva hacia su uso en las aulas, coincidiendo con investigaciones como la desarrollada por Chaparro y Felices (2019). Estos consideran casi en su totalidad que la Educación Patrimonial permite trabajar conceptos relacionados con la diversidad cultural (Carol-Ann & Wallace, 2020), trabajar la comprensión de la identidad (González-Sanz & Feliu, 2015), incluso la perspectiva de género (Lucas & De Alba, 2017), y que fomenta los valores cívicos y el pensamiento crítico y reflexivo (Duarte-Piña & Ávila, 2015; Trabajo-Rite & Cuenca-López, 2020).

En cuanto a las potencialidades que tiene el patrimonio dentro de la Educación Artística, los futuros docentes consideran que el principal potencial es trabajar con el patrimonio local, seguido del regional y nacional (Apaydin, 2017). También consideran importante el recurso que ofrecen los museos a través de visitas o itinerarios didácticos reforzando la idea de que la Educación Patrimonial debe incluir a toda la comunidad educativa (González-Sanz & Feliu, 2015). Los recursos como las aplicaciones sobre patrimonio o las recreaciones virtuales de museos y otros centros de interés patrimonial, no son considerados por los alumnos como prioritarios. A este respecto y a pesar de que la tecnología ha creado nuevos artefactos de enseñanza-aprendizaje para trabajar el patrimonio hay investigaciones que indican que los espacios digitales por sí mismos como mediadores de experiencias, están aún en construcción (Ibáñez-Etxeberria et al., 2019).

Además, en un 83% opina que la educación patrimonial contribuye a desarrollar procesos de creación artística, pero este dato entra en conflicto con el bajo porcentaje (37%) que considera haber recibido formación en Educación Patrimonial. Esta disparidad indica que, a pesar de que los alumnos reconocen el potencial de trabajar con un enfoque patrimonial en el aula dentro de la Educación Artística, no consideran haber recibido los contenidos ni estrategias didácticas suficientes por parte del profesorado universitario. Este hecho debería ser tenido en consideración para repensar y transformar nuestras prácticas educativas universitarias en materia de patrimonio dentro de las asignaturas vinculadas con la Educación Artística. Así como ser el punto de partida a tener en cuenta en los procesos de revisión y reformas de los planes de estudio universitarios para responder a las demandas de la sociedad y al cumplimiento del currículo escolar, donde el patrimonio se configura como generador de sentimientos de identidad y pertenencia social y cultural (Nocus et al., 2012).

Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto “Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial” (REF: PID2019-106539RB-I00/AEI/10.13039/501100011033), financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación y Universidades (Gobierno de España) y Fondos FEDER.

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.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, O.F., M.M.R. y T.B.; metodología, M.M.R. y J.C.; software, J.C.; validación, J.C. y O.F.; análisis formal, M.M.R. y T.B.; investigación, M.M.R. y T.B.; análisis de datos, O.F. y J.C.; redacción del borrador original, M.M.R. y T.B.; redacción, revisión y edición, O.F. y M.M.R.; supervisión, O.F.; administración de proyectos, O.F.; adquisición de financiación, O.F.

Referencias

- Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 55-82. <https://doi.org/10.6018/j/222501>
- Apaydin, V. (2017). Heritage Values and Communities. Examining Heritage Perceptions and Public Engagements. *Journal of Eastern Mediterranean Archaeology and Heritage Studies*, 5(3-4), 349-364. <https://doi.org/10.5325/jeasmedarcherstu.5.3-4.0349>
- Arar, K., y El-Hija, Y. (2017). University for the Arab Minority in Israel: Stake Holders' Perceptions and Proposed Models. *Higher Education Policy*, 31, 75-96. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0040-1>
- Bahtiyar, C. (2020). Assessment for Awareness and Perception of the Cultural Heritage of Geography Students. *RIGEO*, 10(1), 40-64. <https://doi.org/10.33403/rigeo.640722>
- 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>
- Barros, A., De Souza, R. C., y Pereira, E. (2016). Percepção de alunos sobre a problemática ambiental da Lagoa de Araruama, Cabo Frio, Rio de Janeiro, Brasil. *REMEA*, 185-212. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5343>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Calaf, R. (2009). Cuando el pasado y el presente se encuentran. Plan de Formación del Profesorado: unidades en el Museo de la Escuela Rural de Asturias. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 61, 110-124.
- Carol-Ann, L. E., y Wallace, J. (2020). Re-examining Postcolonial Science Education Within a Power-Knowledge Framework. *Sci & Educ* 29(3), 571-588. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00116-8>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa Patrimonializarte. *REIFOP*, 24(1), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Chaparro, A., y Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *RIFOP*, 94(33), 327-346. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74264>
- Chaparro, A., Martínez, C., Robles, F. J., y Cepedosa, R. (2019). Desarrollar la conciencia histórica a través del patrimonio en el Grado en Educación Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 36, 17-32. <https://doi.org/10.7203/dces.36.12672>
- Consejo de Europa. (1998). *Recomendación (98)5 relativa a la pedagogía del patrimonio*

- donde se abogaba por un acercamiento entre la educación y la cultura a través del patrimonio. (Adoptada por el Comité de Ministros el 17 de Marzo de 1998 en la 623ª reunión de los Delegados de Ministros). Recuperado de: <https://conservacion.inah.gob.mx/normativa/wp-content/uploads/Documento216.pdf>
- Consejo de Europa. (2005). *Convenio Marco sobre valor del patrimonio cultural para la sociedad* (Convención de Faro, de 27 de octubre de 2005. No. 199). Recuperado de <https://rm.coe.int/16806a18d3>
- Copeland, T. (2014). Heritage Education in Europe. En O. Fontal, A. Ibáñez Etxeberria y C. Gómez-Carrasco (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 21-29). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Cuenca-López, J. M., Estepa, J., y Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- DePalma, R., y Zapico-Barbeito, M. H. (2018). The Role of Early Childhood Education in Revitalizing a Minoritized Language in an Unsupportive Policy Context: The Galician Case. En M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education. Multilingual Education* (Vol. 25, pp. 191-218). Springer.
- Dusan, K. (2015). Analysis of National and Cultural Identity Educational Programmes with Examples of Good Practice. *Czech-Polish Historical and Pedagogical Journal*, 7(2), 72-90.
- Feixas, M. (2006): Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 97-118.
- Felices, M. M., Chaparro, A., y Rodríguez, R. A. (2020). Percepciones sobre el uso del patrimonio para la enseñanza de la historia en profesores de Educación Secundaria en formación. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(123), 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Ferrerías, M., Estepa, J., y Wamba, A. M. (2010). El patrimonio en el área de Conocimiento del Medio de Educación Primaria. Análisis curricular. En R. M. Ávila Ruíz, M. P. Rivero y P. L. Domínguez Sanz (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 293-301).
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-22). Trea.
- Fontal, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1), 105-120. <https://doi.org/10.5209/rev ARIS.2016.v28.n1.47683>
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *REIFOP*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- Gómez-Carrasco, Cosme J., Miralles, P., Fontal, O., y Ibáñez-Etxeberria, A. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches. An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(3), 933.

- <https://doi.org/10.3390/su12030933>
- González-Sanz, M., y Feliu, M. (2015). Educación patrimonial e identidad. El papel de los museos en la generación de cohesión social y de vínculos de pertenencia a una comunidad. *CLIO: History and History teaching*, 41.
- Good-Perkins, E. (2019). Arab students' perceptions of university music education in the United Arab Emirates: A discussion of music education and cultural relevance. *International Journal of Music Education*, 37(4), 524-535. <https://doi.org/10.1177/0255761419853627>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Gillate, I., y Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7(16), 204-229.
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P., y Gillate, I. (2019). Competencia digital mediante apps de temática patrimonial en el marco DigComp. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., Molero, M. B., y Luna, U. (2017). Aprendizaje de Prehistoria y Arqueología en una neocueva: relación entre competencia, percepción de aprendizaje y satisfacción. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 137-146. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400007>
- Lucas, L., y De Alba, N. (2017). Educación patrimonial para formar ciudadanos críticos. *Iber*, 89, 26-31.
- Lucas, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2020). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Maffesoli, M. (2017). De la postmedievalidad a la postmodernidad. *Revista Educación*, 37(5), 245-258. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-342>
- Marín-Cepeda, S., y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 32(4), 917-933. <https://doi.org/10.5209/aris.64657>
- Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *RECIEM*, 18, 27-37. <https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Martínez-Rodríguez, M., y Fontal, O. (2020). Dealing with heritage as curricular content in Spain's Primary Education. *The Curriculum Journal*, 31(1), 77-96. <https://doi.org/10.1002/curj.7>
- Mei Chan, E. Y. (2019). Blended Learning Dilemma: Teacher Education in the Confucian Heritage Culture. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1), 35-51.
- Miralles, P., Gómez C., y Rodríguez, P. (2017). Patrimonio, competencias históricas y metodologías activas de aprendizaje. Un análisis de las opiniones de los docentes en formación en España e Inglaterra. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 161-184. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400009>
- Molina-Puche, S., y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del

- pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(4),185-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Nocus, I., Guimard, P., Vernaudeau, J., Paia, M., Cosnefroy, O., y Florin, A. (2012) Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 21-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.07.001>
- Pinto, H., y Molina-Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Poong, Y. S., Yume Yamaguchi S., y Takada, J. (2017). Analysing Mobile Learning Acceptance in the World Heritage Town of Luang Prabang, Lao PDR. En A. Murphy, H. Farley, L. E. Dyson, y H. Jones (Eds.), *Mobile Learning in Higher Education in the Asia-Pacific Region* (pp. 191-211). Springer.
- Röll, V., y Meyer, C. (2020). Young People's Perceptions of World Cultural Heritage: Suggestions for a Critical and Reflexive World Heritage Education. *Sustainability*, 12 (20), 8640. <https://doi.org/10.3390/su12208640>
- Salerno, S., y Reynolds, J. R. (2016). White Schools: How School Ethnic Enclaves Link Ethnicity with Success. *Sociology of Race and Ethnicity*, 3(1), 113-125. <https://doi.org/10.1177/2332649216663002>
- Szlachta, A. M., y Teté-Ramos, M. E. (2019). Possibilidades para a educação patrimonial por meio de games de realidade aumentada. *MÉTIS História & Cultura*, 18(35).
- Trabajo-Rite, M., y Cuenca-López, J. M. (2020). Student Concepts after a Didactic Experiment in Heritage Education. *Sustainability*, 12(7), 3046. <https://doi.org/10.3390/su12073046>
- UNESCO (1972). Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural.
- Vasantha, N., y Harinarayana, N. S. (2016). Online survey tools: A case study of Google Forms. En *National Conference on Scientific, Computational & Information Research Trends in Engineering, GSSS-IETW, Mysore*.
- Wang, J., y Lin, J. (2019). Traditional Chinese Views on Education as Perceived by International Students in China: International Student Attitudes and Understandings. *Journal of Studies in International Education*, 23(2), 195-216. <https://doi.org/10.1177/1028315318797356>
- Wismayer., A, Hayles, C. S., y McCullen, N. (2019). The Role of Education in the Sustainable Regeneration of Built Heritage: A Case Study of Malta. *Sustainability*, 11(9), 2563. <https://doi.org/10.3390/su11092563>

La sostenibilidad del patrimonio en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria: compromiso y práctica futura

Silvia GARCÍA-CEBALLOS
Borja ASO
Iñaki NAVARRO-NERI
Pilar RIVERO

Datos de contacto:

Silvia García-Ceballos
Universidad de Zaragoza
sgceballos@unizar.es

Borja Aso
Universidad de Zaragoza
basom@unizar.es

Iñaki Navarro-Neri
Universidad de Zaragoza
inakinavarro@unizar.es

Pilar Rivero
Universidad de Zaragoza
privero@unizar.es

Recibido: 30/09/2021
Aceptado: 16/11/2021

RESUMEN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cada vez están más presentes en la formación de los futuros docentes como una de las metas más urgentes de la Agenda 2030. Desde la enseñanza de las ciencias sociales y, en concreto, desde la educación patrimonial, nos preguntamos si los futuros docentes reciben una adecuada formación al respecto, si conocen qué son estos objetivos y qué encierra cada uno de ellos. Así mismo, nos preguntamos qué saben sobre la sostenibilidad del patrimonio, cuál es su compromiso social y mediante qué estrategias lo prevén llevar a la práctica docente futura. Bajo estos planteamientos se ha llevado a cabo una investigación cuantitativa sobre la sostenibilidad del patrimonio en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Zaragoza, con un total de n=234 discentes, para conocer en qué grado este contenido está presente en su formación, en qué grado consideran que está relacionado con las ciencias sociales y qué estrategias de enseñanza aprendizaje les parecen más adecuadas para aplicar al aula. Los principales resultados reflejan que los ODS están presentes en todas las etapas educativas, pero que sigue distando de los niveles deseables. Tras la aplicación del cuestionario los discentes muestran un aumento en el grado de conciencia sobre la repercusión que tienen sus actos en el deterioro del patrimonio. Y, por último, didácticamente se percibe un compromiso vivo como agentes de cambio; entre sus prioridades para trabajar la sostenibilidad del patrimonio destacan la educación emocional y la importancia del enfoque relacional.

PALABRAS CLAVE: patrimonio; sostenibilidad; educación superior; formación del personal docente; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Heritage sustainability in the training of future primary school teachers: commitment and future practice

ABSTRACT

The Sustainable Development Goals (SDGs) are increasingly present in the training of future teachers as one of the most urgent goals of the 2030 Agenda, however, this broad concept does not allow us to work on the specific nature of its goals. From the point of view of social sciences teaching and, specifically, heritage education, we wonder whether future teachers receive adequate training in this regard, whether they know what these goals are and what each of them entails. At a more specific level, we also asked what they know about the sustainability of heritage, what their social commitment is and what strategies they plan to use in their future teaching practice. Under these approaches, the research was a quantitative investigation about the sustainability of heritage in the Degree in Teaching in Primary Education of the Faculty of Education of Zaragoza, with a total of n=234 students. In order to know to what degree this content is present in their training, to what degree they consider that it is related to social sciences and what teaching and learning strategies they find most appropriate to apply in the classroom. The main results show that the SDGs are present in all educational stages, but that they are still far from the desirable levels. After the application of the questionnaire, the students show an increase in the degree of awareness of the repercussions of their actions on the deterioration of heritage. And finally, from an educational point of view, a lively commitment as agents of change is perceived; among their priorities for working on the sustainability of heritage, emotional education and the importance of the relational approach stand out.

KEYWORDS: heritage; sustainability; higher education; teacher education; sustainable development goals (SDG).

Introducción

El 14 de mayo de 2019 el Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza se adhirió a la Agenda 2030 en su compromiso por trabajar en favor del logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para promover el desarrollo humano sostenible a través de su responsabilidad en el ámbito de la educación, desarrollando una comprensión crítica de la problemática social, económica, ambiental, global y local, e incorporando los principios y valores del desarrollo sostenible, inclusivo e igualitario para la toma de decisiones y la realización de acciones coherentes con la Agenda 2030 (Universidad de Zaragoza, 2019).

Herederos de los antiguos Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los ODS fueron aprobados por Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2015, y suponen la más ambiciosa agenda global “aprobada por la comunidad internacional para movilizar la acción colectiva en torno a objetivos comunes” (Gómez

Gil, 2018, p. 107). La Agenda 2030 podría ser vista como una hoja de ruta que articula y guía las políticas mundiales de diversos entes y organismos, tanto públicos como privados, en los planos local, regional, nacional e internacional (Belda-Miquel et al., 2020; Koehler, 2016). En esta línea, se pretende con la consecución de los ODS “poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (Naciones Unidas, 2020a, 2020b). Para tal fin, se han establecido un total de 17 ODS, estructurados a su vez en una serie de metas e indicadores.

Destacamos el ODS nº 4, *Educación de calidad*, que como docentes tratamos de cumplir, en este caso promoviendo la reflexión sobre patrimonio y sostenibilidad en los futuros maestros. En este contexto, la educación patrimonial se revela fundamental para promover un acceso y disfrute sostenible del patrimonio (Fontal et al., 2017; González, 2008; Pinto y Molina, 2015). El patrimonio, las fuentes, los vestigios, como bienes heredados suponen el punto de partida para la configuración de nuestra identidad presente, pero también futura, a partir del legado que conservemos y de los vínculos que se logren establecer entre las personas y los patrimonios. El acceso al patrimonio implica trabajar desde un enfoque sostenible y global, no intrusivo, asegurando su conservación y protección; promoviendo una educación patrimonial inclusiva y abierta a la ciudadanía, que trabaje sobre la valorización de la diversidad cultural, en pos de una sociedad más justa, democrática e igualitaria, -como señalan Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2021), que estén en una actualización permanente en consonancia con la realidad educativa- y potenciando la formación del profesorado en educación patrimonial (Fontal et al., 2020).

Asimismo, destacamos el ODS nº 10, *Reducción de las desigualdades*, puesto que el patrimonio es por antonomasia diverso, siendo la “diversidad” un componente intrínseco del mismo (Marín-Cepeda, 2013). Por tanto, trabajar educativamente *desde y para* el patrimonio permite valorar las múltiples realidades culturales existentes, lo que debería favorecer la inclusión social y la coexistencia positiva y pacífica de todas las sociedades. Por último, subrayamos el ODS nº 11, más vinculado a la disciplina, *Ciudades y comunidades sostenibles*, por alusión directa al patrimonio en su Meta 11.4 *Redoblar los esfuerzos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural del mundo*, esta es la única que referencia explícitamente el término “patrimonio”. Con este fin, la UNESCO señala que la educación (patrimonial) emerge como el principal mecanismo para salvaguardar y proteger el patrimonio: una sociedad educada en valores democráticos es una sociedad que valora y respeta el patrimonio.

En definitiva, consideramos que la educación patrimonial es el medio más eficaz para que la ciudadanía global desarrolle un sentido de cuidado, conservación, transmisión y responsabilidad con la herencia recibida. Una apuesta decidida por una educación patrimonial que fomente actitudes sociales positivas que confronten aspectos como la destrucción o vandalización de los patrimonios. En este sentido, los estudios consultados hasta la fecha recogen la necesidad de promover una educación ético-cívica de calidad en torno al patrimonio que logre la sensibilización, el conocimiento de la cultura, su valorización y el despertar de un compromiso social que lo proteja ante cualquier acto destructivo (Bauer, 2020; Hall, 2016; Isakhan & Shahab, 2020; McAnany & Parks, 2012; Osborne, 2017). La globalización y el desarrollo

demográfico (Menon & Varma, 2019), así como el distanciamiento social promovido desde la política, el rechazo y marginación de una parte de la cultura y/o grupo étnico (McAnany & Parks, 2012) o el propio interés social por el patrimonio que lo masifica y amenaza en su conservación (Parga-Dans et al., 2020), son causas que pueden poner en jaque la sostenibilidad del patrimonio, por lo que la educación patrimonial desempeña un papel fundamental para la sensibilización ciudadana, bien desde las aulas de la educación obligatoria o desde la formación universitaria de futuros docentes.

Presente estudio

Basados en estos objetivos y metas, en el año 2019 iniciamos un decidido compromiso por contribuir desde nuestra investigación a la consecución de aquellas metas de los ODS relacionadas con la enseñanza de las ciencias sociales en general y con la educación patrimonial en particular.

Previo a este estudio, se han desarrollado otros que han aportado el marco teórico sobre el que se establece el presente cuestionario, que aborda la meta de patrimonio sostenible a partir de la concienciación y apelación a los valores de cuidado, apropiación y respeto por el patrimonio (García-Ceballos et al., 2021). En este estudio se analiza en qué medida se promueven los factores implicados en la sostenibilidad del patrimonio –la participación ciudadana y la sensibilización con el mismo–.

Los ODS cada vez están más presentes en la formación de los futuros docentes como una de las metas más urgentes a cumplir desde la enseñanza de las ciencias sociales y, particularmente, desde la educación patrimonial. A este respecto, nos preguntamos si reciben una adecuada formación, si conocen qué son estos objetivos y qué encierran cada uno de ellos. A su vez, desde un plano más particular, nos planteamos qué saben sobre la sostenibilidad del patrimonio, cuál es su compromiso social y mediante qué estrategias lo prevén llevar a la práctica docente futura.

En este sentido, se plantea un estudio en el Grado en Magisterio en Educación Primaria sobre la sostenibilidad del patrimonio, a través de un cuestionario (reflexivo y didáctico) que atiende al plano personal (compromiso con el patrimonio como miembro de la sociedad), al plano formativo (recepción de los ODS como contenido educativo en su formación docente) y al plano prospectivo (implementación futura de los ODS en su profesión docente). El cuestionario pretende (1) conocer en qué grado están presentes los ODS en su formación y si tienen conocimiento sobre ellos, (2) cuál es su compromiso con el patrimonio y (3) cuál es su inclinación de estrategia docente prospectiva.

Bajo estas premisas, se establece el objetivo general de definir las principales tendencias e identificar aspectos de mejora en la formación docente para contribuir con la sostenibilidad del patrimonio, que se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- (1) Conocer en qué grado los ODS están presentes en la formación de los futuros docentes.
- (2) Conocer qué saben y cuáles consideran que son las principales amenazas de la sostenibilidad del patrimonio.

- (3) Conocer qué compromiso tienen de forma personal con la sostenibilidad del patrimonio.
- (4) Conocer en qué grado creen que está relacionado con las ciencias sociales.
- (5) Conocer qué estrategias les parecen más adecuadas para trabajar en su práctica futura.

El estudio resulta un aporte relevante para la materia dado que no existen estudios antecedentes en la formación de profesorado vinculados a la sostenibilidad del patrimonio y a la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que sus resultados serán ejes de mejora en la implementación y profundización de los ODS en una didáctica de las ciencias sociales comprometida con el patrimonio. Además, la cumplimentación del cuestionario contribuye a la formación del alumnado desde la peculiaridad del aporte de contenidos reflexivos y las preguntas de control, buscando conocer y comparar si este les ha servido como contribución en el conocimiento de los ODS aplicados a la sostenibilidad del patrimonio y así lo puede confirmar la pregunta pretest-postest, la cual trata de aumentar su conciencia sobre la importancia de sus acciones en el deterioro del patrimonio, o la pregunta final, la cual pretende medir el grado de aporte que el cuestionario supone en su conocimiento sobre las posibilidades para trabajar la sostenibilidad del patrimonio en su práctica docente futura.

Método

El estudio se ha llevado a cabo a partir de una investigación cuantitativa con maestros en formación de la Universidad de Zaragoza a través de un cuestionario compuesto por 3 secciones, una introducción y consentimiento informado, 68 preguntas obligatorias de respuesta cerrada, en su mayoría escala tipo Likert (1-5), y 4 preguntas voluntarias de respuesta abierta.

Muestra

La muestra, no probabilística y seleccionada bajo criterios de muestreo por conveniencia (Fontes de Gracia et al., 2010, p. 286), está formada por 234 discentes del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, concretamente de tercer curso de dicho programa de estudios.

Instrumento

El instrumento de recogida de datos es un cuestionario que consta de 68 preguntas obligatorias, tres de diagnóstico o exploratorias sobre el conocimiento que poseen sobre los ODS y 65 preguntas divididas en 3 secciones: (1) conocimiento sobre los ODS, (2) compromiso personal, comportamiento ciudadano con el patrimonio, y (3) papel de los docentes y la práctica futura; de las cuales 54 son de respuesta graduada en escala tipo Likert en niveles de incremento donde 1 es “nada” o “nunca” y 5 es “mucho” o “siempre” y 11 son de respuesta dicotómica más la opción “no lo recuerdo”. Además de estas, el cuestionario integra 4 preguntas voluntarias de respuesta abierta,

demostrativa, aclaratoria o de ampliación a las preguntas graduales. La elaboración del cuestionario se basa en la revisión teórica reflejada en los apartados anteriores y sostiene su constructo junto con la legislación curricular vigente estatal (Real Decreto 126/2014). Dicha legislación sostiene en el ámbito de las ciencias sociales el criterio que rige nuestra investigación “valorar la importancia de los museos, sitios y monumentos históricos como espacios donde se enseña y se aprende mostrando una actitud de respeto a su entorno y su cultura, apreciando la herencia cultural” (p. 26), el cual lleva asociado cuatro estándares de aprendizaje. Para su validación se utilizó el paquete estadístico *IBM SPSS Statistics 26* y se aplicó un análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach, por ser uno de los estadísticos más apropiados para obtener la fiabilidad con instrumentos tipo Likert (O’Dwyer & Bernauer, 2014). El índice de fiabilidad obtenido de los ítems fue de .872. Aun partiendo de una fiabilidad óptima (> .800), la prueba de fiabilidad obtenida mediante la exclusión de algunos ítems daba como resultado una fiabilidad menor por lo que se han mantenido en su totalidad. Por tanto, los valores alcanzados nos permiten indicar un adecuado nivel de fiabilidad, tanto de forma global como en las diferentes dimensiones que lo constituyen (González & Pazmiño, 2015; O’Dwyer & Bernauer, 2014).

Procedimiento

A lo largo del curso 2020/2021 y como introducción al tema de los ODS en las ciencias sociales, se realizó en las respectivas asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Grado de Educación Primaria el cuestionario, para después comentar las preguntas *in situ*, respondiendo al carácter formativo más arriba enunciado. La periodización temporal vino dada por el calendario académico de la asignatura ya que cada docente encargado de la misma lo pasó a los discentes antes de comenzar el tema.

El análisis de los datos obtenidos se basó en una metodología mixta (Tasshakori et al., 2021), es decir, una complementariedad de los enfoques cuantitativos y cualitativos ya defendidos en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales por autores como Grant (2001), Barca (2005) o Barton (2005) entre otros.

Resultados

Conocimiento sobre los ODS y la sostenibilidad del patrimonio

Inicialmente se planteó si el concepto de los ODS era conocido, obteniendo los siguientes resultados: un 61,8% señaló haber escuchado algo sobre los ODS pero no conocer bien el tema, un 35,9% manifestó conocer bien los ODS y un 2,3% indicó que era la primera vez que escuchaban el término. Como se puede comprobar, una parte significativa de la muestra señaló no estar familiarizada con el concepto o no conocerlo en absoluto (64%). La misma pregunta realizada sobre la *Agenda 2030*, indicó valores más altos de desconocimiento (16,2%) y un 63,1% apuntó haber escuchado hablar de ella, pero no saber mucho lo que es. La siguiente cuestión planteaba si alguno de los ODS incluye en su campo de acción el concepto de patrimonio, afinando más en su conocimiento, y se obtuvo un porcentaje de acierto bajo (18,8%), inferior a los que

manifestaron conocerlos bien. Por último, se les hizo una pregunta más genérica: *¿Sabes lo que es la sostenibilidad del patrimonio?*, y frente a esta un 65,2% dio una respuesta negativa y un 34,8% positiva, por lo que se manifiesta un grado alto de desconocimiento. No obstante, se planteó una pregunta abierta voluntaria explicativa para comprobar si sabrían definirlo y se obtuvieron 89 respuestas (38,1%) que incluyeron términos de cuidado, equilibrio, mantenimiento, conservación, información, respeto, protección, ayuda y preservación y, en otro sentido, actuaciones y técnicas. Además de estos planteamientos los discentes respondieron a si durante su formación les han explicado qué son los ODS, el 2,3% señaló que no, el 11,5% no lo recuerda, el 33,1% señala que de forma ocasional, el 29,2% una vez en profundidad y el 23,8% en repetidas ocasiones. Al preguntarles por su formación en patrimonio, el 17,7% señala que nunca les han hablado de ello, el 43,1% no lo recuerdan, el 27,7% lo señala de forma ocasional, cuya suma supone 88,5% de desconocimiento, ya sea por no haberlo recibido o por no haber sido de verdadero calado. Por último, al preguntarles por la sostenibilidad del patrimonio en su formación, los porcentajes van en un aumento en negativo, el 33,1% indican que nunca, el 41,5% que no lo recuerda y el 20% ocasionalmente de forma superficial, en total un 94,6%. Tan solo el 5,4% afirmó haber recibido formación específica al respecto.

En último término, para conocer en qué grado consideran que es importante educar sobre la sostenibilidad del patrimonio se les hizo esa misma pregunta, en la que el 22,3% indicó algo, un 43,8% bastante y un 32,3% mucho, es decir, un 76,1% del alumnado otorga importancia a educar en la sostenibilidad del patrimonio –pese a que no saber bien lo que es o no haber recibido esa formación específica-. En conjunto, obtenemos casi la unanimidad de los encuestados con el 98,5% a favor de que dicho contenido esté integrado en la formación, solo un 1,5% lo señala poco necesario.

La siguiente cuestión proponía ocho procesos, siguiendo la línea de los identificados por la muestra y vinculados a la sostenibilidad del patrimonio (cuidado, respeto, conservación, salvaguarda, disfrute, transmisión, valoración e investigación), en los que el alumnado debía señalar en una escala de 1 a 5 (donde 1 es “nada” y 5 es “mucho”) el grado en el que consideran que esos factores se vinculan a la sostenibilidad del patrimonio (ver tabla 1).

Tabla 1.

Procesos relacionados con la sostenibilidad del patrimonio

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Cuidado	0%	0%	9,4%	30,4%	60,2%
Respeto	0%	0%	10,9%	25%	64,1%
Conservación	0%	0%	7,8%	19,5%	72,7%
Salvaguarda	0%	1,6%	21,9%	39,8%	36,7%
Disfrute	0%	8,6%	27,7%	39,1%	24,6%
Transmisión	0,8%	3,1%	18,8%	43%	34,3%
Valoración	0%	1,6%	21,9%	34,3%	42,2%
Investigación	0%	4,7%	17,2%	32%	46,1%

Esta valoración nos permitía conocer qué procedimientos consideran estar más vinculados con el patrimonio. Los tres primeros –*cuidado, respeto y conservación*–, en consonancia con los más presentes en sus respuestas abiertas, poseen los valores más absolutos y homogéneos, mientras que el *disfrute*, la *transmisión* y la *investigación* presentan los valores más bajos y polarizados, sobre todo en esta dos últimas, ya que una parte significativa les dota del valor más elevado mientras que otra parte les dotó de poco valor (4,7%) o nada (0,8%).

Finalmente, se les plantearon una serie de factores que contribuyen a la destrucción o deterioro del patrimonio, para conocer qué grado de impacto consideran que ejercen sobre él. Estas cuestiones permiten conocer la percepción que el alumnado posee sobre estos procesos para detectar contenidos que deben ser tratados en profundidad durante su formación (ver tabla 2).

Tabla 2.

Factores que intervienen en la destrucción/deterioro del patrimonio

Valora en una escala del 1 al 5 ¿Qué impacto crees que tienen estos factores en la destrucción o deterioro del patrimonio?:	1	2	3	4	5
Crecimiento de las ciudades y factor servicios (desarrollo o demográficas, ej. construcción de viviendas o centros comerciales)	0%	2,3%	23,5%	44,5%	29,7%
Distanciamiento social (movimientos migratorios o lugares deshabitados, ej. tribus, España vacía)	0%	4,7%	35,2%	38,2%	21,9%
Connotación negativa en los significados, rechazo ideológico o cultural (patrimonios en conflicto, ej. tauromaquia, esculturas de personajes históricos, "Lo que el viento se llevó")	1,6%	10%	33,8%	34,2%	20,1%
Hacer daño a la cultura por su incalculable valor (la destrucción premeditada del patrimonio en lugares de conflicto, ej. Palmira, Dresde)	0%	2,3%	23,4%	31,3%	43%
El valor social que deriva en turismo de masas: querer conocer, "habitar el patrimonio" masificar los lugares	0%	3,1%	28,9%	39,8%	28,1%
El desconocimiento de su valor, el significado, el contexto o la historia de los bienes patrimoniales	0%	6,3%	25,8%	35,2%	32,8%
Ausencia de valor económico, la no existencia de beneficio monetario	1,6%	11%	29,6%	43,7%	14,1%

Como podemos observar, pese a las manifestaciones reiteradas de violencia e intolerancia urbana hacia el recuerdo del pasado que se escuchan diariamente, dejando muestras de la desinformación y la falta de comprensión de un contexto cultural heredado, el 11,6% considera que la connotación negativa en los significados, rechazo

ideológico o cultural, no tiene un alto impacto en la destrucción o deterioro del patrimonio, y un 33,8% responden que es un factor neutral. Así mismo, tampoco llega al 50% el sector que piensa que la destrucción premeditada del patrimonio en lugares de conflicto es un factor muy relevante cuando se trata de un acto inminente, aunque obtiene el valor más alto.

Comportamiento ciudadano y pretest-postest sobre la contribución a la sostenibilidad del patrimonio

La segunda parte del cuestionario apela a la reflexión personal de los encuestados sobre su relación y comportamiento para con el patrimonio. Para ello se plantean tres cuestiones que tienen que ver con su compromiso ciudadano (ver tabla 3).

Tabla 3.

Compromiso y papel ciudadano implicado en la sostenibilidad del patrimonio

Valora del 1 al 5 las siguientes cuestiones:	1	2	3	4	5
¿En qué grado consideras que tu papel como ciudadano es importante en la sostenibilidad del patrimonio?	0,8%	1,6%	17,2%	48,4%	32%
¿En qué grado me intereso por el patrimonio?	1,6%	13,3%	39,8%	35,9%	9,4%
¿En qué grado te sientes comprometido con la sostenibilidad del patrimonio?	0,8%	10,9%	38,3%	39,1%	10,9%

Estas cuestiones reflejan que sí sienten que su papel es relevante, ya que un 80,4% manifiesta ser importante (48,4%) o muy importante (32%). Un poco más bajo es el interés que tienen por el patrimonio, que en los valores más altos (4 y 5) alcanzan un 35,9% y un 9,4% respectivamente; sin embargo, una parte superior al 50% se considera comprometida con el patrimonio. Tras estos planteamientos deben responder a una pregunta clave antes y después de realizar una batería de 8 preguntas que les hace conscientes de la amenaza que suponen, según sus actos, para el deterioro del patrimonio: *¿En qué grado crees que has podido contribuir con tu comportamiento al deterioro de un bien patrimonial?* Esta pregunta con carácter de pretest-postest es respondida en una escala tipo Likert (donde 1 es “nada” y 5 es “mucho”) para analizar cómo varía su percepción tras la toma de conciencia de las acciones. En la pregunta inicial, el 31,5% de los encuestados respondieron que no suponen ninguna amenaza señalando el valor más bajo, el 40% señalaron que poco y el 20% se consideraron neutrales, mientras que el 6,9% señaló la opción “bastante” y el 1,5% restante indicaron que mucho.

A continuación, se plantea la batería de preguntas reflexivas (Ver tabla 4) cuya finalidad no es conocer sus actos sino la toma de conciencia de manera introspectiva y con carácter formativo.

Tabla 4.

Preguntas reflexivas asociadas a la destrucción/deterioro del patrimonio

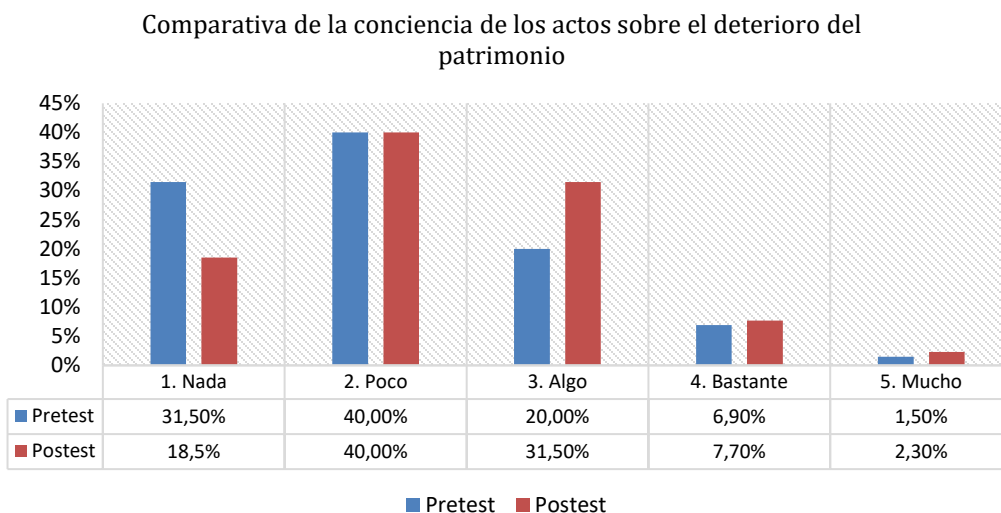
Cuestiones:	Sí	No	No lo recuerdo
¿Alguna vez te has sentado o te has subido de pie en un elemento patrimonial?	23,4%	43,8%	32,8%
¿Alguna vez has tocado un elemento patrimonial en alguna visita pese a que no se podía?	25,8%	60,2%	14,1%
¿Alguna vez has puesto el flash cuando estaba prohibido sin pensar si puede perjudicar?	21,9%	68,8%	9,4%
¿Alguna vez has pintado, rallado o puesto alguna muesca o inscripción en el patrimonio?	2,3%	93,8%	3,9%
¿Alguna vez te has hecho una foto en un lugar patrimonial sin pensar en su significado?	73,4%	19,5%	7%
¿Alguna vez te has parado a pensar cómo puede afectar el turismo a la conservación del patrimonio?	75%	21,9%	3,1%
Alguna vez te has llevado un “recuerdo” de algún lugar patrimonial que estabas visitando (una tesela, una piedra, un trozo de cerámica)	32%	59,4%	8,6%
¿Alguna vez has hecho otra acción diferente a las nombradas que ha podido contribuir a su deterioro?	4,7%	64,1%	31,3%

Tras la respuesta a estas cuestiones, que claramente invitan a la reflexión, el cuestionario plantea de nuevo la misma pregunta inicial para comprobar cómo cambia su percepción sobre el grado de contribución al deterioro del patrimonio. A través de las mismas han podido tomar conciencia de cómo pequeños actos repercuten en él y, como se puede observar en la figura 1, existe un cambio sustancial en sus respuestas que incrementa su conciencia desde el valor “nada” hacia “algo” e, incluso, a “bastante” y “mucho” en algunos casos.

Cabría preguntarse cómo esta concienciación repercute en un mayor respeto o cuidado hacia el patrimonio, pero ser conscientes de los errores y reflexionar sobre ellos ya nos permite situarnos en un plano distinto al inicial, esperando un aumento del compromiso ciudadano para con el patrimonio. De igual manera, y al tratarse de docentes en formación, esta reflexión puede repercutir en las generaciones futuras si los que median este patrimonio son docentes comprometidos y sensibilizados con el legado heredado.

Figura 1.

Pregunta pretest-postest sobre la comparativa de la conciencia de los actos sobre el deterioro del patrimonio



El papel de los docentes en la sostenibilidad del patrimonio

La siguiente sección se centró en explorar la importancia que le dan los futuros docentes de Educación Primaria a la presencia que deben tener los ODS en el marco educativo (Ver tabla 5).

Tabla 5.

Presencia de los ODS en el marco educativo

Como futuro docente valora del 1 al 5 las siguientes cuestiones:	1	2	3	4	5
¿En qué grado crees que los ODS encajan en el marco curricular?	0%	1,6%	11,7%	47,7%	39,1%
¿En qué grado crees que los ODS son importantes en el conocimiento de los/as alumnos/as?	0%	0%	12,5%	38,3%	49,2%
¿En qué grado crees que se vincula la sostenibilidad del patrimonio a la enseñanza de las ciencias sociales?	0%	2,3%	15,6%	35,2%	46,9%
¿En qué grado crees que es importante trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el aula para trabajar la educación patrimonial?	0%	0,8%	16,4%	39,1%	43,8%
¿En qué grado crees que educar en los ODS es importante para la conservación del patrimonio?	0%	0%	10,9%	46,1%	43%

¿En qué grado crees que enfocar la educación patrimonial a través de los ODS es una oportunidad para trabajar el patrimonio desde otro punto de vista que no sea solamente aprender autores y obras?	0%	1,6%	8,6%	46,1%	43,8%
--	----	------	------	--------------	--------------

De sus respuestas se extrae que una mayoría (86,8%) considera que sí encajan dentro del marco curricular; en este sentido, las respuestas no son absolutas pero la mayoría se sitúa en la horquilla comprendida entre los valores “bastante” y “mucho”, aunque prevalece el bastante. Menos de acuerdo se manifiestan respecto a la afirmación de que la sostenibilidad del patrimonio se vincule a la enseñanza de las ciencias sociales, en el que un 15,6% de los encuestados escoge la respuesta neutral “algo importante”, lo que hace preguntarse a qué disciplina estaría más vinculada bajo su criterio. Esta recibe la respuesta con un valor más unánime, a la par que polarizado, donde un 43,8% manifiesta estar muy vinculado y un 2,3% poco.

El siguiente planteamiento responde a los contenidos que consideran importantes trabajar en el aula para comprender la magnitud de la sostenibilidad del patrimonio, así como sus amenazas (ver tabla 6).

Tabla 6.

Contenidos de aula relacionados con la sostenibilidad del patrimonio y su amenaza

Valora del 1 al 5 en qué grado integrarías los siguientes temas o contenidos para trabajar la sostenibilidad del patrimonio en el aula:	1	2	3	4	5
El crecimiento de las ciudades y el sector servicios (desarrollo o demografía) -embalses, estaciones, autovías, etc.-	0,8%	6,2%	31,7%	41,1%	20,2%
El distanciamiento social, cambios, despoblación (ej. España vacía)	0%	1,6%	21,7%	45%	31,7%
La connotación negativa de los significados, rechazo ideológico o cultural (patrimonios en conflicto, resignificación, diversidad cultura, multiperspectiva, posiciones políticas)	0%	3,9%	22,4%	35,7%	38%
El daño a los bienes culturales de manera premeditada por su incalculable valor (lugares de conflicto) -destrucción patrimonial, pérdidas económicas e históricas-	0%	0,8%	17,8%	40,3%	41,1%
El valor social, querer conocer, “habitar el patrimonio” y masificar los lugares -el turismo en masa-	0%	4,7%	27,1%	41,9%	26,3%

El vandalismo en pequeño formato –pintadas, muestras de denuncia, libertad de expresión, ataque a la cultura, marcas de nombres grabados-	0%	3,1%	16,2%	29,5%	51,2%
El deterioro involuntario -tocar, subirse, abrazarlo, usarlo de soporte- desgaste de sentarnos, cremas que erosionan, roce de otros materiales	0%	0,8%	14,7%	37,2%	47,3%
Los hurtos y expolios, profesionales o “de bolsillo”, "porque me lleve una tesela o una piedra, no pasa nada"	0%	3,8%	14%	35,7%	46,5%

Como podemos observar, el valor más bajo se le confiere al crecimiento de las ciudades y el sector servicios, un dato que sorprende siendo en sí un contenido propio de la materia ya integrado en el currículo de forma explícita. En contraste a esta respuesta, el valor más alto lo encontramos en abordar el vandalismo en pequeño formato, ya que un 51,2% considera que es un contenido “muy necesario”, seguido del deterioro involuntario (47,3%) y los hurtos y expolios “de bolsillo” (46,5%) todos ellos en consonancia con las acciones que el cuestionario recoge en la parte reflexiva y más próxima a sus actos.

La práctica futura, metodologías y estrategias preferentes en el tratamiento de los ODS en el aula de Educación Primaria

Esta parte final se centra en conocer qué metodologías, estrategias o recursos valorarían más en la enseñanza de la sostenibilidad del patrimonio. Inicialmente se preguntó sobre cómo lo integrarían en sus clases y si lo harían ellos mismos o derivando la responsabilidad a un profesional, lo que indicaría no tener la confianza ni los conocimientos para impartirlo (ver tabla 7); en segundo lugar, se les pregunta por las estrategias que consideran más adecuadas o interesantes para trabajar en el aula (ver tabla 8); y, por último, se plantean qué enfoques o recursos aprovecharían o les parecen más óptimos para abordar la sostenibilidad del patrimonio (ver tabla 9).

Tabla 7.

Capacidad docente y metodologías para integrar los ODS en el aula

En caso de trabajar en el aula la sostenibilidad del patrimonio a través de los ODS, valora del 1 al 5 cuáles de estas opciones valorarías más:	1	2	3	4	5
Integraría los ODS a través de metodologías activas, principalmente proyectos	0%	0%	14%	31%	55%
Derivaría la responsabilidad a un experto externo porque yo no considero tener los conocimientos necesarios para abordarlo	7%	21,7%	33,3%	29,5%	8,5%

Indicaría pautas claras y un trabajo muy reglado acorde a los contenidos de la programación	4,7%	17,8%	31,8%	35,7%	10,1%
Si no aparece en el manual, buscaría materiales de actualidad y haría yo la explicación o el diseño de algunas actividades	0%	1,6%	12,4%	44,2%	41,9%

Afortunadamente, las respuestas señalan valores positivos en relación con el trabajo por proyectos y las metodologías activas, siendo de hecho la mejor valorada, casi de forma absoluta, entre “bastante” y “mucho” (86%), así como a buscar materiales y diseñar actividades, frente a trabajos reglados que no salgan de los límites de la programación y a derivar la responsabilidad a un experto. En este caso, no se trata de analizar los datos sino de saber en el conjunto de la muestra que perfil de futuro docente estamos fomentando.

Además, cabe destacar como la mayoría del profesorado en formación (un 70,3%) optaría por derivar la responsabilidad a un experto en caso de abordar los ODS en el aula. Esto nos permite afirmar que, siempre refiriéndonos al conjunto de discentes participantes en este estudio, la mayoría del profesorado en formación se considera poco preparado o que no ha recibido la suficiente formación para abordar con garantías la enseñanza de los ODS.

En la siguiente tabla (ver tabla 8), se recogen las estrategias de enseñanza que implementarían en el aula en consonancia con las metodologías activas señaladas. De este modo, se obtiene una mayor puntuación en el planteamiento de propuestas de indagación y en el uso de fuentes como noticias o imágenes sobre las que reflexionar y argumentar posiciones. Por el contrario, se rechaza, en gran parte, el contenido sin un aprendizaje significativo con un 23,4%, que señalan el valor “nada/nunca”, y un 24,2% que señalan el valor “algo”. Destacar que se posiciona en positivo apelar a las emociones o los vínculos, y que algunos procesos de orden superior en la taxonomía de Bloom, como problematizar, crear o evaluar, todavía no han calado en los docentes en formación como estrategias de enseñanza en su orden de prioridades.

Tabla 8.

Estrategias de enseñanza para trabajar los ODS en el aula

Valora del 1 al 5 en qué grado implementarías cada una de estas estrategias de aprendizaje en la enseñanza de los ODS aplicados al patrimonio:	1	2	3	4	5
Aportar únicamente contenidos de estudio para que aprendan qué son los ODS	24%	24%	20,2%	23,3%	8,5%
Plantear propuestas de reflexión formulando preguntas clave sobre noticias, imágenes u otras fuentes, a las que deban responder desde la argumentación	0%	2,3%	20,9%	44,2%	32,6%

Plantear propuestas de indagación a través de supuestos, retos o problemas que deban resolver	0%	1,6%	10,9%	45%	42,6%
Plantear ejercicios de evaluación y análisis para que deban trabajar en profundidad el tema	0,8%	7%	24%	45%	23,3%
Plantear ejercicios de creación desde un paradigma constructivista	1,6%	4,7%	27,1%	45%	21,7%
Problematizaré el aula, les haré debatir y posicionarse, desde un paradigma sociocrítico	8,5%	7,8%	28,7%	38%	17,1%
Apelaré a sus emociones desde el patrimonio personal a través de un enfoque relacional	0,8%	0%	20,9%	47,3%	31%
Aprovecharé recursos externos como museos o instituciones encargadas del patrimonio utilizando sus materiales u organizando visitas	0%	0,9%	14,2%	36,8%	48,1%

Finalmente, se les dan algunas variables o enfoques para trabajar y que puedan valorar el nivel de atención que dedicarían a cada uno de ellos para desvelar cuáles les parecen de mayor importancia para la comprensión del patrimonio y su sostenibilidad (ver tabla 9).

Tabla 9.

Enfoques y recursos para trabajar la sostenibilidad del patrimonio en el aula

En caso de que implementases los ODS en el aula, valora del 1 al 5 qué nivel de atención dedicarías a cada uno de estos aspectos:	1	2	3	4	5
Hablar del patrimonio en riesgo a nivel local, regional, nacional y/o internacional	0%	0%	17,4%	60,9%	21,7%
Hablaría de los posibles vínculos que desarrollamos a lo largo de la vida con el patrimonio (vivencias personales, gustos estéticos, relevancia histórica, etc.)	0,8%	0%	20,9%	47,3%	31%
Aprovecharía para trabajar con museos e instituciones encargadas del patrimonio utilizando sus materiales u organizando visitas	0%	0,9%	14,2%	36,8%	48,1%
Destacaría la importancia del patrimonio como conformador de cultura y la valiosa pérdida que sería su destrucción	0%	0%	16%	47,2%	36,8%

Los resultados nos sugieren una destacada importancia otorgada al patrimonio como conformador de cultura para concienciar sobre las consecuencias de su destrucción, ya que un 84% lo señalan entre los niveles “bastante” y “mucho”. En general, los cuatro planteamientos son bien valorados, la respuesta más unánime se corresponde con el patrimonio en riesgo a nivel local, regional, nacional y/o internacional en el que un 60,9% señala que le prestaría bastante atención. Por último, el trabajo con museos e instituciones cobra importancia con el porcentaje de respuestas más alto otorgado al valor “mucho” (48,1%), sin embargo, el enfoque relacional basado en los vínculos y las experiencias personales obtiene el posicionamiento más neutro (20,9%) siendo esencial para la comprensión del patrimonio, lo que indica una necesidad de continuar formando en este sentido.

Discusión

Tratando de triangular los resultados obtenidos y hacer un análisis de los datos en su conjunto con los debates que posteriormente tienen lugar en el aula, destacamos, en primer lugar, los procesos que todavía no se comprenden como parte implicada en la sostenibilidad del patrimonio, como son el *disfrute*, la *transmisión*, la *valoración* o la *investigación*, lo que nos indica un desconocimiento o conocimiento reducido y no comprensivo de qué factores pueden implicar o afectar al deterioro de nuestro legado. Procesos como *disfrute*, *transmisión*, *valoración* o *investigación* están aún carentes de asociación con la sostenibilidad del patrimonio, es decir, las respuestas se acogen a los procesos más obvios de *cuidado*, *respeto* y *conservación*, en lugar de comprenderlo como una secuencia cuya sostenibilidad implica los procesos anteriormente mencionados que son, si cabe, prioritarios para que se produzcan los conferidos de valor, *cuidado*, *respeto* o *conservación*. Sin una adecuada descomposición de los procesos desde un enfoque secuencial (Fontal, 2003) que favorezca un trabajo comprensivo y relacional, no se consigue que el alumnado comprenda la implicación de los procesos previos necesarios para que se produzca un sentido de compromiso y sostenibilidad (García-Ceballos et al., 2021).

Estos resultados donde las respuestas se acogen a los procesos más obvios (cuidado, respeto y conservación) coinciden con estudios como Castro-Fernández et al. (2021) o el de Domínguez-Almansa y López Facal (2015) los cuales apuntan a que la falta de formación de los docentes trae como consecuencia estrategias docentes puramente transmisivas, incapaces de generar una percepción holística y crítica del patrimonio. Para superar esta visión superficial del patrimonio son necesarias propuestas didácticas concretas como las planteadas por Domínguez-Almansa et al., (2019), Fontal y García-Ceballos (2019) o Triviño y Rico (2019).

En anteriores estudios (Fontal y García-Ceballos, 2019; Fontal et al., 2020; Fontal y Marín, 2018) se ha podido constatar que la concepción del patrimonio que posee el alumnado, en términos globales, responde a una noción reduccionista y que tras la formación específica en educación patrimonial basada en los vínculos, estos orbitan hacia una concepción mucho más holística, destacando “la multiplicación de enfoques sobre el concepto patrimonio, los valores y compromisos adquiridos y la significativa transformación del sentimiento de pertenencia” (Fontal et al., 2020, p. 12), por lo que

queda demostrado que trabajar desde los vínculos, los afectos y las emociones mejora la comprensión del patrimonio y su valor en pos de su sostenibilidad.

Por otro lado, en ocasiones, los alumnos no son conscientes de cuáles son los factores que tienen consecuencias negativas sobre el patrimonio, desde los más insignificantes como la erosión por el tacto o el *flash* de una cámara hasta una dimensión mucho mayor, como el impacto que suponen factores como el crecimiento y la despoblación o los significados históricos, la desinformación y la violencia. Las respuestas obtenidas nos dan información sobre el grado de importancia que la sociedad les otorga y sobre la conciencia existente en un rango de edad importante como es la juventud, una etapa donde se desarrollan los principios políticos y sociales y en la que se teje su compromiso con el entorno. Estos resultados demuestran la necesidad de propuestas, referidas a la educación patrimonial, donde los discentes tomen parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje que le permita reflexionar sobre su modo de vida en comunidad y sobre la necesidad de conservación, gestión y protección; es decir, la formación de una ciudadanía global, sociocrítica y participativa en su comunidad y su patrimonio (Trabajo Rite, 2020).

Factores como la despoblación, o la desinformación y la violencia implican un análisis del territorio en el que los estudiantes deben comprometerse de forma activa con el objetivo de comprender, abordar y resolver los problemas sociales y ambientales actuales, tal y como señalan Cuenca et al. (2020). Por otra parte, como apuntan Cuenca et al. (2021) es importante trabajar con contenidos actuales relevantes, socioambientales, conectados con nuestros estudiantes y analizar a fondo su “complejidad social” (p. 21). En relación con los factores relativos al significado, su connotación y los actos de violencia y destrucción, en comunión con Bauer (2019), pensamos que la contextualización y el significado de los diferentes patrimonios pasa por una explicación ética en el aula que debe explorar los itinerarios completos de las cosas, las diferentes visiones, posturas e interpretaciones, en favor de una práctica educativa transformadora, basada en el respeto y la comprensión. En este sentido, el autor insiste que trabajar patrimonios con lecturas confrontadas, sin discutir esas historias, es *de facto* incorrecto para su salvaguarda.

Cuando preguntamos a nuestros discentes por estas amenazas señalaron como factores de mayor impacto la destrucción premeditada del patrimonio en lugares de conflicto y el desconocimiento de significados de los bienes culturales, sin embargo, no resultó una respuesta unánime, lejos de ello, y pese a las noticias de actualidad, menos del 50% los consideran factores de gran impacto y más de un 25% aún no lo consideran entre los valores ninguno, poco y algún impacto, lo que supone un claro indicador para afianzar los contenidos, la problematización y, sobre todo, el trabajo comprensivo en el aula para que puedan ser ciudadanos críticos y comprometidos con su patrimonio desde el conocimiento y la comprensión del mismo. A lo largo del cuestionario se abordaban preguntas con sentidos similares para comprobar la conciencia sobre sus actos y en una de las cuestiones planteamos si alguna vez se habían llevado un “recuerdo” de algún lugar patrimonial que estaban visitando, a la que un 31,8% respondieron que sí, con respuestas similares a si lo tocan o se suben sobre él, lo que demuestra que la educación patrimonial desde la perspectiva de sus sostenibilidad es importante, ya que algunas acciones se perciben como un acto inocente sin repercusión

para nuestro legado heredado.

Pese a que no se registra, tras la cumplimentación del cuestionario los diferentes ítems son abordados en el aula como una sesión cuyo tema central es la sostenibilidad del patrimonio, donde se comparten imágenes y, por supuesto, opiniones; es sorprendente la cantidad de alumnos que manifiestan no haber pensado nunca en estos factores, cobrando especial importancia los procesos de metacognición y verbalización, con la finalidad de revertir o frenar estos actos a través de la educación patrimonial.

Pese a que no se registra esta parte del proceso, sí se concluye el cuestionario con una pregunta clave que, de algún modo, refleja el carácter formativo-reflexivo que tiene su planteamiento. Como colofón se pregunta en qué grado el cuestionario ha aportado nuevas posibilidades para trabajar la sostenibilidad del patrimonio en su profesión docente, obteniendo respuestas bastantes positivas: un (31,1%) ha señalado mucho, un (46,3%) bastante, un (21,7%) algo y solo un (0,9%) señalaron poco. De acuerdo con Menon (2019), la educación tiene el alcance de involucrar y alertar a los jóvenes sobre su entorno, ya sea este natural o construido, y esta podría ser una solución a largo plazo para frenar el deterioro o la desaparición si se alcanza el compromiso social que vele por su preservación y sostenibilidad como clave de protección. El desafío es encontrar formas de involucrar y hacer consciente a la ciudadanía.

Conclusiones

Con la realización de este estudio nos proponíamos ahondar en el conocimiento de una triple vertiente: por un lado, en qué grado están presentes los ODS en la formación de la muestra participante y si estos tienen conocimiento sobre ellos; por otra parte, cuál es su compromiso con el patrimonio; y, finalmente, cuál es su inclinación de estrategia docente prospectiva.

En primer lugar, pese a que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) están presentes en la formación reglada en todas las etapas educativas, su relevancia sigue distando de los niveles deseables, ya que un pequeño porcentaje del estudiantado manifiesta que es la primera vez que escucha el término y un porcentaje significativo (61,7%) señala no conocer bien el tema en cuestión. Un desconocimiento o conocimiento parcial que ha sido identificado en estudios previos como señalan los resultados recogidos por Zamora-Polo et al., (2019) o Baena-Morales et al., (2021).

Por otra parte, atendiendo a su compromiso con el patrimonio, se produce un cambio de percepción en el grado en que los discentes contribuyen con sus actos al deterioro del mismo a través de las preguntas reflexivas integradas en el cuestionario (pretest-postest), aumentando su conciencia sobre la importancia de sus acciones. La implementación de esta dinámica supuso un cambio fundamental en su reconocimiento de las acciones que podrían amenazar al patrimonio, por inofensivas que pudieran resultar, lo que nos invita a seguir explorando esta vía de trabajo en la formación de las generaciones más jóvenes. Como señalan Benayas del Álamo et al. (2017, p. 40), “una juventud comprometida en sus estilos de vida con la sostenibilidad es la base de una sociedad con un futuro sostenible”.

Finalmente, como líneas prospectivas de su práctica manifiestan un trabajo basado en metodologías activas y en el empleo de materiales y recursos de actualidad, aspecto que consideramos un logro de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje que se implementan en las facultades de educación de nuestro país y que hacen que sean un verdadero agente de cambio comprometidos con su legado y sociedad. Entre otras cosas, la muestra participante señala entre sus prioridades la educación emocional y la importancia del enfoque relacional del patrimonio, lo que acerca a este alumnado a las últimas tendencias educativas en el ámbito de las ciencias sociales y la educación patrimonial.

Agradecimientos

Este artículo recoge resultados del proyecto PID2020-115288RB-I00 “Competencias digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: Educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles” MINECO/AEI-FEDER. Sus autores forman parte del Grupo de investigación ARGOS (S50_20R, Gobierno de Aragón 2020-2022) y del Instituto Universitario de Investigación en Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA) de la Universidad de Zaragoza.

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.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, S.G.C., B.A., I.N.N. y P.R.; metodología, S.G.C., B.A., I.N.N. y P.R.; software, I.N.N.; validación, B.A. y P.R.; análisis formal, S.G.C., I.N.N. y B.A.; investigación, S.G.C., I.N.N. y B.A.; análisis de datos, S.G.C. e I.N.N.; redacción del borrador original, S.G.C. e I.N.N.; redacción, revisión y edición, B.A., P.R.; supervisión, P.R.; administración de proyectos, P.R.; adquisición de financiación, P.R. Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Baena-Morales, S., Merma Molina, G., y Gavilán-Martín, D. (2021). ¿Qué conocen los profesores de Educación Física sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible? Un estudio cualitativo-exploratorio (What do Physical Education teachers know about the Sustainable Development Goals? A qualitative-exploratory study). *Retos*, 42, 452-463. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87724>
- Barca, I. (2005). Till New Facts are Discovered: Students' Ideas about Objectivity in History. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *Understanding History: Recent Research in History Education. International Review of History Education* (pp. 68-82). Routledge.
- Barton, K. C. (2005). “Best Not to Forget Them”: Adolescents' Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education*, 33, 9-44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270>
- Bauer, A. A. (2021). Itineraries, iconoclasm, and the pragmatics of heritage. *Journal of Social Archaeology*, 21(1): 3-27. <https://doi.org/10.1177/1469605320969097>

- Belda-Miquel, S., Calabuig-Tormo, C., y Boni, A. (2020). Are sustainable development goals the solution to international aid problems? exploring questionings and proposals from valencian civil society. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(1), 178-201. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.446
- Benayas del Álamo, J. Marcén Albero, C., Alba Hidalgo, D., y Gutiérrez Bastida, J. M., (2017). *Educación para la Sostenibilidad en España. Reflexiones y propuestas*. Fundación Alternativas y Red Española para el Desarrollo Sostenible.
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguel, J., y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta* 49(1): 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca-López, J. M., Martín-Cáceres, M., y Estepa-Giménez, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., y López Facal, R. (2019). Educar para reconocer: apropiación patrimonial de los depósitos cuaternarios del litoral gallego por estudiantes de Magisterio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 57-70. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.1.357591>
- Domínguez-Almansa, A., y López Facal, R. (2015). Concepciones del alumnado de magisterio sobre la formación patrimonial. En Solé, G. (Org.), *Educação patrimonial. Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 117-132). Universidade do Minho.
- Fontal, O., y García-Ceballos, S. (2019). Las plataformas 2.0 como herramientas de aprendizaje y adquisición de competencias en educación patrimonial. *RIFOP*, 94(33.3), 285-306. <https://doi.org/10.9685/73351>
- Fontal, O., García-Ceballos, S., y Aso, B. (2020). Desarrollo de competencias docentes en educación patrimonial mediante plataformas 2.0 y entornos digitales como herramienta de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 101, 1-14. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.01>
- Fontal, A., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez-Rodríguez, M., y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(2), 79-94.
- Fontal, O. y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- Fontes de Gracia, S., García-Gallego, C., Quintanilla, L., Rodríguez, R., Rubio de Lemus, P. y Sarriá, E. (2010). *Fundamentos de investigación en Psicología*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Molina-Puche, S., y Navarro-Neri, I. (2021).

- Educommunication and Archaeological Heritage in Italy and Spain: An Analysis of Institutions' Use of Twitter, Sustainability, and Citizen Participation. *Sustainability*, 13, 1602. <https://doi.org/10.3390/su13041602>
- Gómez Gil, C. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 140, 107-118. https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/revista_papeles/140/ODS-revisioncritica-C.Gomez.pdf
- 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, 59-74.
- González, J., y Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Revista Publicando*, 2, 62-77.
- Grant, S. G. (2001). It's Just the Facts, or Is It? The Relationship between Teachers' Practices and Students' Understandings of History. *Theory and Research in Social Education*, 29(1), 65-108. <https://doi.org/10.1080/00933104.2001.10505930>
- Hall, M. (2016). Objects, images and texts: Archaeology and violence. *Journal of Social Archaeology*, 16(1), 79-93. <https://doi.org/10.1177/1469605315612891>
- Isakhan, B., y Shahab, S. (2020). The islamic State's destruction of yezidi heritage: Responses, resilience and reconstruction after genocide. *Journal of Social Archaeology*, 20(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/1469605319884137>
- Koehler, G. (2016). Assessing the SDGs from the standpoint of eco-social policy: using the SDGs subversively. *Journal of International and Comparative Social Policy* 32(2), 149-164.
- Lucas-Palacios, L., y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Patrimonio y coeducación en el marco curricular de la educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35.2), 65-82.
- Marín-Cepeda, S. (2013). Una investigación para abordar y entender nuestro patrimonio desde la perspectiva de la diversidad. *Pulso: Revista de investigación*, 36, 115-132. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/158>
- McAnany, P. A., y Parks, S. (2012). Casualties of Heritage Distancing. *Current Anthropology*, 53(1), 80-107. <https://doi.org/10.1086/663687>
- McAnany, P. A., Rowe, S. M. (2015). Re-visiting the field: Collaborative archaeology as paradigm shift. *Journal of Field Archaeology*, 40(5), 499-507. <https://doi.org/10.1179/2042458215Y.0000000007>
- Menon, J., y Varma, S. (2019). Archaeological places: Negotiations between local communities, archaeologists and the state in India. *Journal of Social Archaeology*, 19(2), 141-161. <https://doi.org/10.1177/1469605319845437>
- Naciones Unidas (2020a). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*. Objetivos de desarrollo Sostenible, Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Naciones Unidas (2020b). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*. Objetivos de Desarrollo Sostenible, Naciones Unidas. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development->

- goals/
- O'Dwyer, L. M., y Bernauer, J. A. (2014). *Quantitative Research for the Qualitative Researcher*. SAGE Publications Inc.: Thousand Oaks, CA, USA. <http://dx.doi.org/10.4135/9781506335674>
- Osborne, J. F. (2017). Counter-monumentality and the vulnerability of memory. *Journal of Social Archaeology*, 17(2), 163-187. <https://doi.org/10.1177/1469605317705445>
- Parga-Dans, E., González, P. A., y Enríquez, R. O. (2020). The social value of heritage: Balancing the promotion-preservation relationship in the Altamira World Heritage Site, Spain. *Journal of Destination Marketing and Management*, 18, 100499. <https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2020.100499>
- Pinto, H., y Molina, S. (2015). La Educación Patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio s XXI*, 33(1), 103- 128.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de Febrero, por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria. BOE, 1 de marzo de 2014.
- Rivero, P., Fontal, O., García-Ceballos, S., y Martínez-Rodríguez, M. (2018). Heritage education in the archaeological sites. An identity approach in the museum of Calatayud. *Curator: The Museum Journal*, 61(2), 315-326. <https://doi.org/10.1111/cura.12258>
- Tasshakori, A., Johnson, B. R., y Teddlie, C. (2021). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. (2ª ed.). SAGE Publications Ltd.
- Trabajo Rite, M. (2020). *La educación patrimonial como vínculo entre escuela y museo: Un estudio de caso para la formación de la ciudadanía en Ciencias Sociales de ESO* [Tesis doctoral, Universidad de Huelva].
- Triviño, L., y Rico, L. (2016). Propuestas desde la metodología aprendizaje-servicio para fomentar el interés por la educación patrimonial en la formación del profesorado. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 1- 13.
- Universidad de Zaragoza (2019). *Acuerdo de 14 de mayo de 2019, del Consejo de Gobierno, por el que la Universidad de Zaragoza se adhiere a la Agenda 2030 y se compromete a trabajar para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Zaragoza.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., y Espejo-Antúnez, L. (2019). What Do University Students Know about Sustainable Development Goals? A Realistic Approach to the Reception of this UN Program Amongst the Youth Population. *Sustainability*, 11(13), 3533. <https://doi.org/10.3390/su11133533>

Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil

Elisa ARROYO MORA
José María CUENCA LÓPEZ

Datos de contacto:

Elisa Arroyo Mora
Universidad de Huelva
elisa.arroyo@uhu.ddi.es

José María Cuenca López
Universidad de Huelva
jcuenca@ddcc.uhu.es

Recibido: 30/09/2021
Aceptado: 16/11/2021

RESUMEN

La educación patrimonial se configura en la etapa de Educación Infantil como el marco idóneo para desarrollar experiencias educativas que integren los patrimonios controversiales a partir del museo para fomentar el conocimiento y valoración del entorno y la actuación sobre él y para promover las primeras formas de pensamiento reflexivo y crítico. Por esto, el presente trabajo se propone describir la Sala de Exposición Permanente de Arqueología del Museo de Huelva e inferir de lo que allí se expone su papel didáctico para el tratamiento de los patrimonios controversiales, así como recomendar una serie de propuestas didácticas tipo para su uso en esta etapa educativa. Para indagar sobre los elementos patrimoniales del museo y la forma en la que se presentan ante el público escolar, se ha hecho un análisis cualitativo de dicha sala a partir de la técnica de observación sistemática de contextos, utilizando como instrumento un sistema de categorías que permite clasificar la información obtenida en una hipótesis de progresión que va desde el nivel más simple de la educación patrimonial hasta el deseable. Como primeros resultados, se ha encontrado que el Museo de Huelva presenta sus contenidos desde un enfoque academicista y que carece de recursos y actividades que promuevan la interacción del alumnado infantil, por lo que es necesario que se diseñen propuestas educativas en las que el museo sea un recurso didáctico y un espacio donde generar controversia, debate e interacción.

PALABRAS CLAVE: Educación Infantil; educación patrimonial; patrimonios controversiales; museo; análisis cualitativo.

Controversial heritage and citizenship education through the museum in Early Childhood Education

ABSTRACT

Heritage education is configured in Early Childhood Education stage as the ideal framework to develop educational experiences that integrate the controversial heritage from the museum to promote knowledge and valuation of environment and to promote early forms of critical thinking. Therefore, this work aims to describe the hall of archaeology in the Museum of Huelva and infer its didactic role for teaching controversial heritage and to recommend several teaching activities for Early Childhood Education. To investigate heritage elements in the museum and the way they are presented, we have made a qualitative analysis using the technique of systematic observation of contexts, using as an instrument a system of categories that allows us to classify the data obtained in a progression hypothesis from a simple perspective of heritage education to the desirable one. As first results, we have found that the Museum of Huelva presents this heritage from an academic approach and it has passive resources and activities, thus it is necessary to design teaching units in which museum can be an educational resource and a place where it can be generated debates and interaction.

KEYWORDS: Early Childhood Education; heritage education; controversial heritage; museum; qualitative analysis.

Introducción

La gran crisis global a la que se enfrentan las diferentes sociedades en el plano económico, social, cultural, político y medioambiental llevan poniendo de manifiesto desde hace varias décadas la necesidad que promover actuaciones comunitarias e institucionales desde una perspectiva holística y transversal cuyo origen se desarrolle desde el ámbito legislativo y educativo. Con este fin, la Organización de las Naciones Unidas, en el marco de la Agenda 2030, estableció en 2015 los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible como herramienta de análisis de la realidad y como meta a alcanzar para garantizar un presente y un futuro sostenible para la totalidad de la ciudadanía global, relacionando la justicia social, el progreso de las comunidades, la igualdad de género y el cuidado medioambiental.

Tomando como referencia estos objetivos, la escuela debe, desde las primeras etapas educativas, fomentar en el alumnado formas iniciales de pensamiento reflexivo y crítico, a través de las preguntas y el fomento de la empatía mediante dramatizaciones y debates sencillos, para promover acciones diarias en el plano local con pretensiones a nivel global, construyendo, así, una ciudadanía democrática y participativa con capacidad de actuación para la transformación de su realidad.

De esta forma, a partir del aprendizaje desde el contexto próximo y el patrimonio de su entorno, tal y como se explicita en la Orden curricular de 5 de agosto de 2008, los

niños y niñas de Educación Infantil podrán ir construyendo su propia identidad y entendiendo la cultura en la que viven. En este sentido, la educación patrimonial es esencial para la formación de la ciudadanía, pues el patrimonio es fundamental para el sentido de identidad y de pertenencia a una comunidad (Cuenca, 2014) y contribuye a la formación de una ciudadanía comprometida con la valoración y el respeto social de dicho patrimonio (Peinado, 2020).

Asimismo, la formación de una ciudadanía democrática y crítica con el progreso de su comunidad desde las primeras etapas educativas pasa por el entendimiento de los conflictos que surgen en torno al patrimonio, a los avances sociales y a la justicia ecológica.

Educación patrimonial en Educación Infantil

El patrimonio, tal y como afirma Hernández-Ríos (2018), es un alto concepto que acompaña a las personas durante toda su vida y los vínculos que se establecen con él son inmediatos, por lo que los niños y niñas mantienen una relación directa con las manifestaciones culturales de su entorno desde edades tempranas. A partir de su patrimonio, el alumnado de Educación Infantil comienza a descubrir y a construir su identidad (De los Reyes, 2011), por lo que la escuela, siendo un espacio cultural de la experiencia humana que pretende explorar la realidad para poder transformarla (Feliu et al., 2015), debe aprovechar las potencialidades de los elementos patrimoniales del contexto próximo para fomentar el desarrollo de la autonomía y del pensamiento reflexivo y divergente del alumnado, así como de su capacidad de acción sobre el entorno.

La educación patrimonial en la etapa de Educación Infantil debe partir del entorno social del alumnado y de los paisajes urbanos, donde se puede apreciar la intervención humana para trabajar la sensibilidad medioambiental en conexión con las acciones que perjudican o mejoran la naturaleza, el progreso y la justicia social (Miralles & Molina, 2011). El paisaje, como construcción social, es parte de la cultura de las sociedades y su estudio nos remite a las tradiciones y modos de vida de las comunidades con respecto de los territorios, ya que “los paisajes culturales se configuran, pues, como una rica síntesis histórica, donde convergen naturaleza y manifestaciones humanas, pasado y presente, lo material y lo intangible, que pueden llegar a conformar paisajes de alto valor patrimonial” (Liceras, 2017, p. 120).

Según Peinado (2020), desde las primeras etapas educativas se debe aplicar la educación patrimonial con el fin de formar personas preparadas para respetar, valorar y comprender el patrimonio y para interpretar y analizar las dinámicas sociales de forma crítica. Esta finalidad educativa se puede conseguir si los contenidos patrimoniales se abordan en conexión con problemas sociales relevantes del contexto próximo del estudiantado de forma holística, integrando las diferentes tipologías patrimoniales para promover una mejor comprensión de la realidad sociocultural y medioambiental (Cuenca et al., 2020).

De esta forma, siendo el entorno urbano -la ciudad, el barrio, la calle- el primer entorno social donde los niños y niñas se inician en la vida de la comunidad, este es el escenario idóneo para comprender las dinámicas de la sociedad y para iniciarse en

conductas de respeto, cuidado y conservación del patrimonio y del medioambiente (De los Reyes, 2011).

Patrimonios controversiales y educación ciudadana

Tal y como sostiene Bonilla (2018), es necesario implementar una educación socioambiental que enseñe respeto y protección por el medio para no seguir degradando los espacios naturales y que forme, en definitiva, personas responsables, comprometidas y críticas con la sostenibilidad de las comunidades. Para poder alcanzar una educación en la que los y las estudiantes adquieran un mayor compromiso con su entorno, la comprensión de los vínculos con el pasado y la reflexión sobre las posibles consecuencias de los actos en el presente y en el futuro, Estepa (2019) propone abordar en el aula los patrimonios controversiales, es decir, manifestaciones patrimoniales cuyo interés radica no en sus valores estéticos o medioambientales, sino en diversas causas que suscitan conflicto de carácter ideológico, político, económico o medioambiental. Este tipo de patrimonio tiene como fin, según este autor, propiciar en el alumnado la capacidad de reflexionar, de tener opinión propia y de analizar críticamente la realidad. La enseñanza de los patrimonios controversiales nos permite, en palabras de Estepa et al. (2021), trabajar problemas socioambientales relevantes desde una perspectiva ecosocial para la formación de una ciudadanía comprometida con la defensa y gestión de su patrimonio.

En este sentido, en la etapa de Educación Infantil, dada la complejidad del tratamiento los patrimoniales controversiales, es idóneo trabajar los valores patrimoniales de los paisajes naturales en la ciudad, entendidos como el territorio en el que se conforman las sociedades, sus costumbres, tradiciones y formas de vida (Liceras, 2017). Abordar en el aula los conflictos que se generan en la ciudad por la intervención humana en los espacios verdes puede contribuir al desarrollo de las primeras formas de participación ciudadana y activismo y hacer que el alumnado se convierta en protagonista de la vida urbana en pro de buscar un entorno habitable y sostenible para las personas y todas las formas de vida (Tudela, 2017).

De la clasificación que Estepa y Martín-Cáceres establecen de las diferentes tipologías de patrimonios controversiales para su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el estudio que nos ocupa se han seleccionado los patrimonios interesados o “patrimonios en conflicto entre la lógica económica, la ecológica y la social” (2018, p. 80). Un claro ejemplo de patrimonio interesado son los cabezos de Huelva: formaciones geológicas similares a colinas o pequeñas montañas con un papel fundamental en el origen y configuración de la ciudad y cuyos yacimientos arqueológicos nos aportan una valiosa información sobre la actividad humana de civilizaciones pasadas y sobre los modos de vida que hoy día se dan en la ciudad (Garrido-Morillo & Romero-Macías, 2010). Estos elementos del paisaje urbano de Huelva con tan alto valor patrimonial se encuentran desde hace décadas amenazados por diversos planes urbanísticos de la ciudad y suponen un conflicto económico, medioambiental e identitario cuyo uso didáctico pretende promover la formación de

una ciudadanía crítica, consciente de su identidad, responsable de su patrimonio y empática y tolerante con los demás (Estepa & Martín-Cáceres, 2020). Estepa et al. (2021) encuentran fundamental incluir conflictos patrimoniales en los procesos de enseñanza y aprendizaje para mejorar la interpretación sociohistórica de nuestra sociedad, así como la comprensión y transformación de la actualidad. En las primeras etapas educativas, las propuestas didácticas en torno a los patrimonios controversiales más exitosas serán aquellas que propicien el contacto directo con los elementos patrimoniales desde un enfoque de investigación escolar, sirviéndose de gran variedad de recursos y actividades (Cuenca, 2014).

Así, estaremos promoviendo desde la etapa de Educación Infantil las primeras formas de participación ciudadana en defensa de su propio patrimonio e identidad y desarrollando las primeras acciones de conocimiento del entorno y actuación sobre el mismo para la transformación socioambiental, en la línea con lo establecido en el ODS 11 -ciudades y comunidades sostenibles-, de la Agenda 2030.

El museo como recurso didáctico

El museo es un lugar idóneo para abordar la identidad cultural, el territorio y las emociones de manera participativa (Cuenca et al., 2020), pues los museos y centros de interpretación, según Hernández-Ríos (2018), son transmisores de una conciencia colectiva y cumplen un papel esencial en la transferencia del conocimiento y en la transformación social. Aunque el patrimonio arqueológico no es objeto directo de estudio en la etapa de Educación Infantil (Bonilla & Navas, 2018), teniendo en cuenta que en el Museo de Huelva se exponen multitud de elementos de yacimientos arqueológicos de los diferentes cabezos que configuran la ciudad, la institución museística, en nuestro caso, tal y como afirman Jardón y Soler (2019), se configura como un espacio donde trabajar con los niños y niñas cuestiones en torno a la memoria colectiva, donde desarrollar un aprendizaje significativo e inclusivo y donde generar controversias y promover reflexiones sobre el pasado que se les presenta y sobre sus acciones en el presente y en el futuro.

Tal y como se establece en la Orden curricular de 5 de agosto de 2008, el museo actúa en Educación Infantil como recurso didáctico y como contenido en sí mismo y forma parte de una de las experiencias culturales que la escuela debe proporcionar al alumnado desde edades tempranas. Martín-Cáceres (2012) afirma que la escuela y el museo se complementan, pues el museo juega un papel fundamental como agente estructurador de propuestas didácticas basadas en metodologías activas (Cuenca & Martín-Cáceres, 2009) y es un recurso clave en el diseño de experiencias educativas interdisciplinarias y globalizadas que promuevan la reflexión, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo (García-Luque & De la Cruz, 2018).

Tal y como afirma Escribano (2015), la visita al museo en la etapa Educación Infantil supone un acercamiento por parte del alumnado a los elementos patrimoniales y una forma de investigación sobre su propio medio, pues dichos elementos son soportes del pasado que favorecen la comprensión del presente (Santacana & Llonch,

2012). De este modo, se pueden abordar los conflictos ecológicos y del patrimonio natural y cultural a partir de las manifestaciones patrimoniales locales presentes en el museo desde una perspectiva identitaria y holística del patrimonio y a partir de actividades interactivas y un enfoque investigativo (Cuenca, 2014).

Método

El objetivo principal del estudio consiste en describir los elementos patrimoniales de Sala de Exposición de Arqueología del Museo de Huelva y su forma de comunicarse con el público escolar visitante e inferir de dicha descripción su papel didáctico para el tratamiento de los patrimonios controversiales en la Educación Infantil. Para ello, el trabajo presentado sigue una metodología cualitativa bajo un paradigma interpretativo o naturalista, pues se centra en el estudio de los significados de los elementos protagónicos en los procesos educativos, siendo en nuestro caso los elementos patrimoniales expuestos en el museo como recurso de enseñanza y aprendizaje. Esta metodología adopta un enfoque holístico y global de la situación con el fin de comprenderla en su totalidad (Latorre et al., 2003, p. 205). Esta es, según los citados autores, una percepción de la investigación que busca la objetividad en el ámbito de las descripciones utilizando criterios de evidencia y categorías analíticas dentro de los “acuerdos intersubjetivos del contexto educativo” (2003, p. 42), pues parte de la concepción de la educación como constructo social, sujeto a interpretaciones subjetivas y a los significados que le otorgan los equipos docentes y de investigación implicados en el estudio (Sabariego, 2016).

Con el fin de analizar los elementos mostrados en la Sala de Exposición Permanente de Arqueología del museo e interpretar la finalidad didáctica de su exposición, se ha utilizado la técnica de observación sistemática de contextos, término acuñado por Martín-Cáceres (2012, p. 172), y un análisis DAFO como herramienta de planificación estratégica (Wang, 2007), que nos permitirá diseñar propuestas didácticas realistas y enriquecedoras para Educación Infantil a través del museo.

Para guiar el diseño del instrumento de recogida de información y su análisis a partir de las técnicas mencionadas, nos servimos de un sistema de categorías (Tabla 1), cuya principal característica es que las categorías están formadas por variables que, a su vez, llevan asignados unos indicadores ordenados a modo de hipótesis de progresión desde lo más simple y básico a lo más complejo y deseable (Martín-Cáceres, 2012, p. 167). Esta hipótesis de progresión en educación patrimonial constituye el marco teórico-metodológico del proyecto de investigación en el que se enmarca este estudio y toma como referente el modelo de profesor-investigador de la hipótesis de progresión del desarrollo profesional establecida por Porlán y Rivero (1998) y sus bases teóricas se apoyan en la *Phenomenography* de Manton (1981). Nuestro sistema es una adaptación de los sistemas de categorías de los proyectos EPITEC y EPITEC 2 y en él toman especial relevancia las variables en relación con la metodología y finalidad educativa del museo para abordar la cuestión controversial de los cabezos de Huelva en la etapa de Educación Infantil.

Tabla 1

Sistema de categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES
1. Concepto de patrimonio	Perspectiva de patrimonio	Fetichista-excepcionalista Monumental Estética Temporal Diversidad Simbólico-identitaria
	Tipología patrimonial	Natural-Histórica-Artística Etnológica Científica-Tecnológica Holística
	Tipología de patrimonios controversiales	Antipatrimonio Dilemas patrimoniales Patrimonio de la crueldad Patrimonios interesados Patrimonios en femenino Patrimonios sometidos Patrimonios inclusivos Patrimonios rescatados Patrimonios en transición
2. Finalidad educativa	Enfoque de la propuesta	Inteligencia emocional Alfabetización científica y cultural Educación ciudadana Educación ambiental Inteligencia territorial
	Finalidad educativa de la propuesta	Pensamiento crítico Enfoque ecosocial Formación ciudadanía global Educación en y para el decrecimiento
3. Metodología de enseñanza	Tipo de recursos	Pasivos tradicionales Pasivos TIC Activos tradicionales Activos TIC
	Tipo de actividades	Complejidad de nivel cognitivo baja Complejidad de nivel cognitivo analítico Complejidad de nivel cognitivo sistémico
	Relación recurso-alumnado	Comunicación unidireccional Comunicación bidireccional Comunicación multidireccional
4. Relación entre patrimonio e inteligencia territorial	Conexiones con el entorno	Sin conexión Institucional Territorial Interterritorial
	Visión del paisaje	Musealizado Sostenible Cultural

Fuente: Instrumento adaptado de los proyectos I+D+i EPITEC y EPITEC 2 (Cuenca & Estepa, 2017; Estepa & Martín-Cáceres, 2018).

Resultados

Con el fin de describir los elementos patrimoniales de Sala de Exposición de Arqueología del Museo de Huelva y su forma de comunicarse con el público escolar visitante e inferir de dicha descripción su papel didáctico para el tratamiento de los patrimonios controversiales -concretamente los cabezos de la ciudad de Huelva- en la Educación Infantil, en primer lugar, se ha cuantificado el número de vitrinas y elementos que aluden directamente a dichos monumentos naturales, advirtiendo una notable presencia de los mismos para, posteriormente, analizar cada categoría en relación al tratamiento de dichos elementos patrimoniales controversiales.

De las 63 vitrinas, todas sin enumerar, que se extienden a lo largo de la sala, se exponen piezas encontradas en los cabezos de la capital -con su correspondiente cartelería identificativa- en 17 de ellas, de las cuales 8 se dedican exclusivamente a la exposición y descripción de elementos provenientes de los cabezos de Huelva, de las culturas a las que pertenecían y del territorio donde fueron encontrados. De las 8 vitrinas mencionadas, 6 muestran piezas singulares y la historia de la Necrópolis de la Joya, situada en el cabezo con el que comparte nombre, dejando patente la importancia de dicho cabezo para la configuración de la ciudad y su cultura desde la presencia de la civilización fenicia.

La sala de exposición estudiada incluye una amplia colección de elementos del patrimonio arqueológico de toda la provincia de Huelva, de la que forman parte 80 municipios, muchos de ellos con grandes hallazgos provenientes de épocas desde el Paleolítico hasta la Edad Media, por lo que es preciso destacar que encontrar en el 27% de sus vitrinas elementos relativos a los cabezos de la capital supone poder inferir la relevancia arqueológica y, por ende, cultural, de dichas formaciones geográficas desde la perspectiva de la institución museística.

Categoría I: Concepto de patrimonio

Para comenzar con el análisis del papel educativo del Museo de Huelva en el tratamiento de los patrimonios controversiales en la etapa de Educación Infantil, es preciso partir del objeto de enseñanza, es decir, qué elementos patrimoniales se exponen en él y por qué.

La primera subcategoría de análisis atiende a la perspectiva de patrimonio que se percibe desde la sala de arqueología, o lo que es lo mismo, por qué se considera que los elementos patrimoniales allí expuestos son realmente patrimonio de Huelva. En base a las piezas que se presentan en las diferentes vitrinas, se deduce una perspectiva fetichista-excepcionalista del patrimonio arqueológico hallado en los cabezos, pues en la cartelería descriptiva de los elementos se intuye la valoración de los mismos por su singularidad, por considerarse únicos. Un claro ejemplo de ello es la muestra y descripción de vasijas de la civilización griega asentada en Huelva, cuya arcilla es procedente de las canteras de Gibraleón y del Cabezo del Conquero. Además, la exaltación del lujo de los ajuares y del carro funerario de la tumba 17 de la Necrópolis del cabezo de la Joya transmiten también la escasez o rareza de esas piezas halladas en

la ciudad y pertenecientes a la aristocracia fenicia. Otro ejemplo de ello es la forma especialmente iluminada y destacada con respecto del resto de vitrinas de los ídolos oculados y betilos, encontradas en el Seminario de Huelva, llanura se inserta en la zona del cabezo del Conquero (Imagen 1).

Imagen 1

Vitrina de ídolos oculados y betilos



Fuente: Museo de Huelva, vitrina "Rituales y creencias de las sociedades del bronce".

Por su parte, en lo referente a la segunda subcategoría de análisis, en cuanto a la tipología patrimonial expuesta, el museo se encuentra entre el primer y segundo nivel de la hipótesis de progresión, pues, aunque la totalidad de las piezas parten del patrimonio histórico, más concretamente, arqueológico, en las diferentes vitrinas se presentan elementos de uso cotidiano significativos y pertenecientes a tradiciones de civilizaciones pasadas en relación con sus modos de vida y con la situación de los cabezos onubenses, lo que se podría considerar parte del patrimonio etnológico. Así, encontramos ajuares funerarios hallados en la Necrópolis de la Joya, urnas funerarias localizadas en el cabezo de la Esperanza (Imagen 2), figuras antropomorfas del cabezo de San Pedro (Imagen 3) o incluso pinturas murales de época Almohade -de los pocos hallazgos de la Edad Media en Huelva capital- también de la zona del cabezo de San Pedro (Imagen 4).

Por último, se ha añadido una subcategoría relativa a la tipología de patrimonios controversiales que se pueden advertir de la exposición y, a pesar de que desde el museo no parezca que se pretenda promover el pensamiento reflexivo y crítico en torno a las problemáticas suscitadas en relación con los cabezos onubenses, es innegable la notable presencia de hallazgos encontrados en este patrimonio que consideramos interesado, según la clasificación anteriormente descrita de Estepa y Martín-Cáceres (2018), por los conflictos entre la lógica económica, la ecológica y la social que provoca su gestión y conservación. Aunque no se puede afirmar que la intención de la institución museística sea defender los cabezos, la Sala de Exposición Permanente de Arqueología presenta numerosos elementos patrimoniales que pueden servir como justificación para su protección, por ser fundamentales en el origen y

configuración de la ciudad de Huelva, así como en las costumbres y modos de vida de la ciudadanía.

Imagen 2

Urnas funerarias



Imagen 3

Figuras antropomorfas



Imagen 4

Pintura mural



Fuente: Museo de Huelva, vitrinas “Ajuares funerarios”, “Huelva postcolonial” y “Pinturas murales de la época Almohade”.

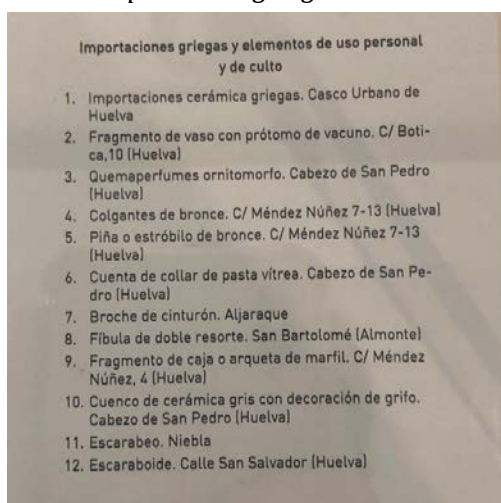
Categoría II: Finalidad educativa

Para averiguar las pretensiones didácticas del Museo Huelva en base a los recursos expuestos en la sala de arqueología y su idoneidad para el trabajo a partir de los patrimonios controversiales, se han establecido dos subcategorías de análisis: enfoque y finalidad de la propuesta.

En primer lugar, localizamos el enfoque didáctico desde el que se disponen los recursos de la sala en el segundo nivel de la hipótesis de progresión, pues los elementos patrimoniales y su cartelería descriptiva correspondiente se enfocan a la alfabetización científica y cultural del visitante. Lejos de establecer comparaciones entre los útiles y abalorios de las sociedades desde la Prehistoria hasta la Edad Media con la cotidianidad del alumnado o de promover su educación socioambiental, desde la Sala de Exposición Permanente de Arqueología se trata de dotar a las personas de conocimientos teóricos sobre la historia de la ciudad y de lenguaje técnico del patrimonio arqueológico. No obstante, cabe preguntarse el tipo de público -y la edad del mismo- al que van dirigidas dichas descripciones, pues una persona con carencias conceptuales acerca de la historia o la arqueología puede encontrar dificultades para la comprensión de diversos términos y más aún si se pretende diseñar una propuesta didáctica para la etapa de Educación Infantil a partir de ellas. Por ejemplo, en la vitrina “Huelva y Tarteso”, dedicada a la exposición de diversas piezas de importación griega en Huelva, el elemento 2 se describe como “Fragmento de vaso con prótomo de vacuno”; el 3, como “Quemaperfumes ornitomorfo”; el 11, como “Escarabeo”; o el 12, como “Escaraboide” (Imagen 5). Por tanto, el enfoque de alfabetización cultural que se le da a la didáctica desde el museo no siempre podrá cumplir sus objetivos.

Imagen 5

Cartel descriptivo de piezas de importación griega en Huelva



Fuente: Museo de Huelva, vitrina "Huelva y Tarteso".

En lo que respecta a la segunda subcategoría de análisis, referida a la finalidad educativa de la sala y sus recursos, se podría afirmar que esta tiende a tener un carácter exclusivamente academicista, pues promueve el conocimiento de hechos e informaciones de carácter cultural a través de ilustraciones, imágenes, recreaciones y aspectos relativamente anecdóticos. A lo largo de toda la sala se exponen elementos hallados en Huelva pertenecientes a épocas desde el Calcolítico, con herramientas encontradas en la zona del Seminario, hasta el periodo islámico, con elementos de uso cotidiano, como un candil encontrado en el cabezo de San Pedro. Sin embargo, en la cartelería asociada a los elementos patrimoniales y a la época a la que corresponden no se incluyen preguntas para que el visitante reflexione, cuestiones en torno a la acción humana sobre los entornos, sobre la conservación de estos patrimonios controversiales ni sobre conceptos relacionados con la sostenibilidad ni la identidad.

Categoría III: Metodología de enseñanza

Con el fin de analizar la forma en la que la institución museística expone las piezas halladas en los cabezos de Huelva, se han utilizado tres subcategorías de análisis que atienden a los recursos de los que se sirve, a la tipología de actividades que desarrolla y al tipo de comunicación que se establece entre el museo y, en nuestro caso, los escolares de Infantil.

En relación a la primera subcategoría de análisis, el tipo de recursos que pone el Museo de Huelva a disposición del público infantil se encuadraría en recursos tradicionales pasivos, ya que no implican la participación activa del alumnado, pues allí encontramos únicamente los elementos del patrimonio arqueológico y sus correspondientes carteles explicativos, algunos de ellos con información más completa y detallada a partir de recreaciones, dibujos o fotografías del entorno donde se localizan los yacimientos.

En las 9 vitrinas en las que se incluyen piezas rescatadas de los cabezos entre otras localizadas en diferentes puntos de Huelva capital y su provincia solo se puede obtener información de pequeños carteles situados junto a cada elemento en los que se describe la pieza -y, en algunos casos, su uso y la época a la que perteneció- y se expone el lugar de extracción. Por su parte, la información presente en los carteles de las 8 vitrinas cuyos elementos pertenecen exclusivamente a yacimientos presentes en los cabezos es algo más completa, pues incluye, además de información detallada, fotografías reales de las excavaciones, de su localización y de las piezas en su contexto, así como recreaciones de elementos al completo y de mapas físicos de los cabezos a escala. Por ejemplo, en el caso de las vitrinas dedicadas a la Necrópolis de la Joya, en los carteles descriptivos incluyen fotografías reales de alguna de las tumbas y recrean uno de los carros funerarios (Imagen 6) o sitúan dicho emplazamiento con respecto de la ciudad actual (Imagen 7). En una vitrina referida a la producción cerámica, por su parte, incluye, además de piezas originales de la civilización griega asentada en la ciudad de Huelva, cartelería descriptiva con recreaciones de dichos vasos cerámicos e imágenes reales y actuales del cabezo del Conquero (Imagen 8).

Imagen 6

Imagen 7

Imagen 8

Recreación carro funerario

Localización cabezo en la ciudad

Foto actual del cabezo



Fuente: Museo de Huelva, carteles de las vitrinas “La tumba 17, lujo y ostentación”, “Las tumbas de la Joya” y “Producción de cerámica griega”.

Por otro lado, en lo que respecta a la segunda subcategoría de análisis, que alude al tipo de actividades que se desarrollan en la sala de arqueología, se puede percibir que estas se localizan en el primer nivel de la hipótesis de progresión, pues la complejidad de nivel cognitivo que requieren es baja. La visita habitual al museo se realiza de forma autónoma, por lo que la comprensión de los elementos patrimoniales que allí se presentan y de la época y civilización a la que pertenecieron solo puede lograrse a través de la observación y la lectura de la cartelería informativa, es decir, solo se proponen ejercicios básicos de descripción teórica. En el caso concreto del alumnado de Educación Infantil, recién iniciado en el proceso de lecto-escritura, los únicos ejercicios posibles a realizar se basan en la observación de las piezas y el diálogo en torno a ellas, por lo que la funcionalidad de la visita solo vendría dada con una propuesta didáctica experiencial por parte del docente o de gestores patrimoniales.

En estrecha vinculación con los recursos y actividades del museo, la tercera subcategoría hace referencia al tipo de relación que se establece entre los elementos patrimoniales y recursos del museo con los estudiantes. Al encontrarnos ante recursos pasivos y ejercicios teóricos simples, la comunicación entre emisor y receptor es

unidireccional, pues solo se aprecia un monólogo escrito por parte del museo y una interacción inexistente sin posibilidad de respuesta por parte del alumnado.

Categoría IV: Relación entre el patrimonio y la inteligencia territorial

Para conocer si la Sala de Exposición Permanente de Arqueología fomenta la adquisición de una inteligencia -y competencia- que promueva en el alumnado la reflexión y la movilización del conocimiento en pro de acciones ciudadanas que garanticen la sostenibilidad social y ecológica de la ciudad de Huelva a partir de la defensa de los cabezos, se han establecido dos subcategorías de análisis.

En primer lugar, en relación con qué visión del paisaje natural y cultural urbano se transmite desde el patrimonio mostrado, se percibe que, tanto los elementos patrimoniales como sus descripciones e imágenes asociadas promueven la percepción de los cabezos como una foto fija, inalterable e inamovible. Esta visión musealizada del paisaje, la cual se corresponde con el primer nivel de la hipótesis de progresión, ignora los cambios naturales y culturales que han sufrido los cabezos desde el origen de la ciudad, los planes urbanísticos que los amenazan, las propuestas de las asociaciones de participación ciudadana en defensa de los cabezos y las problemáticas políticas y sociales surgidas en torno a la gestión de los yacimientos arqueológicos que allí se emplazan.

Sin embargo, en lo relativo a la segunda subcategoría de análisis, la conexión que se muestra desde el museo entre el patrimonio y el entorno se asocia a una visión interterritorial -nivel más alto y deseable de la hipótesis de progresión-, pues relaciona los bienes patrimoniales hallados en Huelva y sus cabezos con la presencia de las diferentes civilizaciones en el territorio y con la consideración de la ciudad como un punto clave para el intercambio comercial con otras regiones y zonas de Europa, logrando un flujo cultural entre comunidades (Imagen 9).

Imagen 9

Cartel relaciones comerciales y culturales de Huelva y provincia con otras culturas mediterráneas



Fuente: Museo de Huelva, cartel de vitrina “Relaciones exteriores y objetos locales”.

Síntesis de resultados: análisis DAFO

De la descripción pormenorizada de las secciones del Museo de Huelva que se ocupa de los yacimientos arqueológicos localizados en los cabezos en base a las categorías y subcategorías de análisis se pueden extraer una serie de ideas en forma de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades para el diseño de futuras propuestas didácticas para la etapa de Educación Infantil, a través del análisis DAFO (Tabla 2).

Tabla 2

Descripción de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades del papel didáctico del museo para Educación Infantil: análisis DAFO

DEBILIDADES:	AMENAZAS:
<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación unidireccional con los visitantes. -Escasez de alusiones a la identidad cultural de la ciudad y a las controversias generadas en torno al patrimonio. -Utilización de tecnicismos y palabras de difícil comprensión para el alumnado de Educación Infantil. -Actividades y recursos pasivos sin posibilidad de interacción. -Inexistencia de recursos TIC interactivos para público infantil. -Enfoque científico sin cabida a la reflexión y la crítica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de presupuesto para la realización de actividades externas con escolares. -Inexistencia de financiación que garantice el cambio de enfoque didáctico de la sala. -Posible carencia formativa del personal del museo en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de los patrimonios controversiales.
FORTALEZAS:	OPORTUNIDADES:
<ul style="list-style-type: none"> -Cantidad y calidad de elementos del patrimonio arqueológico proveniente de los cabezos de Huelva. -Existencia de piezas del patrimonio etnológico. -Presencia de cartelería con imágenes, recreaciones, mapas y fotografías de las piezas en su contexto. -Conexión interterritorial con el entorno (valoración de la diversidad y la interculturalidad). 	<ul style="list-style-type: none"> -Posibilidad de introducir cuestiones controvertidas en torno a los patrimonios interesados. -Posibilidad de establecer conexiones entre los modos de vida pasados y actuales del alumnado de Infantil a través del patrimonio etnológico. -Posibilidad de desarrollo de actividades interactivas con niños y niñas a través de empresas de gestión cultural. -Posibilidad de enfocar la visita hacia una educación ecosocial para la ciudadanía global a partir de los elementos patrimoniales expuestos.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

El presente trabajo ha explorado las posibilidades educativas de la exposición de arqueología del museo para el tratamiento de los patrimonios interesados en la etapa de Educación Infantil. Para ello, se ha hecho una descripción pormenorizada de los elementos patrimoniales que se exponen en dicha sala y el modo en el que se establece la comunicación museo-alumnado. Teniendo en cuenta que, tal y como sostiene Martín-Cáceres (2012, p. 156), no existe personal encargado de la difusión en el Museo de Huelva y que el desarrollo de las actividades educativas en el mismo depende de la contratación de empresas de gestión cultural o de los equipos docentes de los centros educativos, el análisis descrito en este estudio se ha llevado a cabo mediante la observación sistemática de contextos -término acuñado por esta misma autora-, directamente en la Sala de Exposición Permanente de Arqueología.

Partiendo de la primera categoría de análisis, referida a qué patrimonio se expone en el museo, en la categoría de tipología de patrimonio que se expone y en la de perspectiva del mismo que se infiere de su observación sistemática, la sala de arqueología se localiza en los primeros niveles de la hipótesis de progresión propuesta, pues encontramos nulas referencias a la identidad onubense en los elementos patrimoniales, prácticamente todos de carácter histórico. En este sentido, Santacana y Llonch (2012) hacen referencia a los objetos museísticos no solo como piezas clave para conocer la historia, sino también como elementos para comprender el pasado y, en base a él, las dinámicas sociales del presente y las controversias generadas en torno al patrimonio, lo cual es relevante para la construcción de la identidad de las comunidades y, en nuestro caso, del alumnado de Infantil. Otros estudios sobre museos y sus programas educativos encuentran, del mismo modo, pocas exposiciones del patrimonio con respecto de su potencial para el desarrollo de relaciones identitarias o que hagan uso de la reapropiación del término para el empoderamiento del público visitante y ninguna propuesta que pretenda la formación de la ciudadanía desde una perspectiva sociocrítica (Aso et al., 2016; Cuenca et al., 2014).

Sin embargo, tal y como expresan Estepa y Martín-Cáceres (2018), y teniendo en cuenta la notable presencia de elementos patrimoniales presentes en el museo y cuyo origen son los cabezos de Huelva, en tanto que patrimonios controversiales interesados, sería conveniente que se diseñaran propuestas educativas en torno a este tipo de patrimonio para promover la reflexión en el alumnado de Educación Infantil, la valoración de aquellas manifestaciones relevantes para la identidad de su comunidad y la defensa del patrimonio natural de la ciudad como forma de protección de la naturaleza.

Además, con el fin de promover las primeras formas de pensamiento reflexivo, divergente y crítico en los niños y niñas desde temprana edad, es esencial transmitir una visión del paisaje desde una perspectiva cultural y holística, mostrando la intervención humana sobre el medio y abordando las acciones individuales y colectivas que benefician y perjudican el entorno para despertar la sensibilidad medioambiental del alumnado (Miralles & Molina, 2011). En el Museo de Huelva, por el contrario, percibimos una visión musealizada de los cabezos de Huelva, ignorando la capacidad que tiene la institución museística de promover la sensibilización, valoración y

socialización del patrimonio (Fontal & Ibáñez-Etxeberria, 2017) que despierte el interés y la responsabilidad del alumnado en la defensa del mismo. El museo, siguiendo esta idea, debería mostrar los cabezos como la memoria y la historia de los pueblos que han configurado la ciudad de Huelva desde la necesaria relación de reciprocidad entre la naturaleza y la cultura (Licerias, 2017), de modo que forme, desde las primeras etapas educativas, una ciudadanía que valore la naturaleza y que participe activamente en su comunidad para lograr un entorno mejor y más habitable (Tudela, 2017).

Por otra parte, la finalidad educativa de la sala de arqueología que se percibe de su exposición, la cual se corresponde con la alfabetización científica del visitante desde un enfoque academicista, parece insuficiente e insatisfactoria teniendo en cuenta la edad y el desarrollo madurativo del alumnado de las primeras etapas educativas donde el proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser vivencial, activo y significativo (Cambil & Romero, 2017), conectar con las experiencias cotidianas y con los intereses de los estudiantes y promover la movilización de nuevos saberes y su aplicación práctica a través del conflicto cognitivo y de las situaciones-problema (García-Luque & De la Cruz, 2018).

Estas carencias en el plano didáctico del Museo de Huelva se perciben, además, en la presencia de recursos pasivos en forma de cartelería y los propios elementos patrimoniales y en la ausencia de comunicación, pues el nivel de interacción del público escolar con el patrimonio es prácticamente nulo (Martín-Cáceres, 2012). En este sentido, se aprecia que en los museos permanece un modelo de comunicación didáctica tradicional alejado de propuestas interactivas (Cuenca et al., 2014) que no contempla el uso de recursos TIC interactivos que tantas posibilidades y potencialidades ofrecen para las propuestas didácticas en torno al patrimonio arqueológico, su entorno y los conflictos que pueden derivar de su contexto y su conservación (Ibáñez-Etxeberria et al., 2014).

Del mismo modo, sin un diseño didáctico realizado por docentes o por empresas de gestión cultural, es improbable que el estudiantado de Educación Infantil integre aprendizajes significativos en su visita a la sala de arqueología, pues las actividades posibles a realizar en ella se reducen a la observación de los elementos patrimoniales y su cartelería, teniendo en cuenta que a esta edad el alumnado está recién iniciado en el proceso de lecto-escritura. Escribano y Molina (2015) proponen que, en esta etapa, lo idóneo es desarrollar en el museo actividades de indagación y manipulación de los objetos o de reproducciones fieles para favorecer el aprendizaje por descubrimiento desde lo lúdico (Miralles & Rivero, 2012), así como la formulación de preguntas y reflexiones en torno a la protección de su patrimonio.

Propuestas para el tratamiento de los patrimonios controversiales en Educación Infantil a partir del museo.

La educación patrimonial y el tratamiento de los patrimonios controversiales deben llevarse a cabo en el aula de Educación Infantil desde la realización de proyectos integrales que despierten el sentido crítico con la conservación, la preservación y la difusión del patrimonio (Castro et al., 2021). Para ello, es preciso que se aborden cuestiones de la cotidianidad de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje

experiencial y significativo, que se trabajen de forma explícita las emociones y las capacidades de cada alumno y alumna y que de dichos proyectos resulten producciones propias del alumnado que quieran comunicar y difundir ante las personas de su entorno.

A continuación, proponemos, a partir de la descripción del papel didáctico del Museo de Huelva y del análisis DAFO realizado en base a la sala de arqueología, una serie de dinámicas y actividades tipo que incluir en proyectos educativos para que, desde la etapa de Educación Infantil, se aborden cuestiones en torno a la ciudadanía y a la valoración y protección del patrimonio interesado a través del museo:

-Análisis histórico, estético, sociológico y funcional de las piezas del patrimonio arqueológico (Santacana & Llonch, 2012). Si se establecen comparaciones de los objetos del museo con utensilios y elementos del día a día del alumnado, estos despertarán su interés y motivación por las civilizaciones que los utilizaban, así como la protección de los elementos del patrimonio arqueológico hallados en los cabezos.

-Reproducción con materiales manipulativos (arcilla, barro, plastilina, etc.) de los elementos del patrimonio arqueológico observados en el museo.

-Dramatización de diversas escenas de los modos de vida de civilizaciones pasadas en base a las herramientas expuestas en el museo.

-Creación de cartelería que incluya textos breves e imágenes y dibujos de los hallazgos en los yacimientos arqueológicos para reivindicar la protección del patrimonio interesado.

-Recreación en el aula de algún yacimiento arqueológico localizado en los paisajes amenazados.

-Indagación sobre la flora y la fauna presente en los espacios naturales de la ciudad en peligro por la planificación urbanística.

-Narración de cuentos sobre las civilizaciones pasadas que poblaron, configuraron y transformaron la ciudad.

-Realización de itinerarios didácticos en los espacios verdes de la ciudad y análisis de su situación de cuidado, limpieza, etc.

-Realización de mapas o planos sencillos en los que representar los patrimonios amenazados y la vida de la ciudad y su ciudadanía.

-Proyección de vídeos interactivos sobre las civilizaciones pasadas y sus modos de vida.

-Juego de roles representando debates en los que intervienen los diferentes agentes de la ciudad (ayuntamiento, ciudadanía, empresas de construcción, plataformas ciudadanas) y se expresan puntos de vista y argumentos sobre la gestión de los patrimonios controversiales.

Agradecimientos

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i “Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)”, referencia PID2020-116662GB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y se enmarca en el Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva y en la RED-14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, referencia RED2018/102336/T, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033.

Referencias

- Aso, B., García, S., Rivero, M. P., y Fontal, O. (2016). Estudio de caso de la acción educativa del Museu Afro Brasil de São Paulo. *CLIO. History and History teaching*, (42).
- Bonilla, A. L. (2018). La actividad humana y los elementos que forman el entorno social y cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 165-176). Pirámide.
- Bonilla, A. L., y Navas, E. (2018). El patrimonio arqueológico como recurso en Educación Infantil. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 261-271). Pirámide.
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M.E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 61-80). Pirámide.
- Castro, L., Rodríguez, J., y López-Facal, R. (2021). Educación patrimonial para una ciudadanía participativa. Evaluación de resultados de aprendizaje del alumnado en el programa *Patrimonializarte*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 205-219. <https://doi.org/10.6018/reifop.444881>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, (19) (2014), 76-96.
- Cuenca, J. M., y Estepa, J. (2017). Educación patrimonial para la inteligencia territorial y emocional de la ciudadanía. *MIDAS. Museus e estudos interdisciplinares*, (8). <http://dx.doi.org/10.4000/midas.1173>.
- Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2009) La ciudad actual a través de la ciudad histórica. *Cuadernos de Pedagogía*, (394), 67-69.
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., y Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación infantil. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J., Ibáñez-Etxeberria, A., y Fontal, O. (2014). La educación patrimonial en las instituciones patrimoniales españolas. Situación actual y perspectivas de futuro. *CLIO. History and History teaching*, (40).
- De los Reyes, J. L. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En P. Rivero (51ords51.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para Educación Infantil* (pp. 65-88). Mira Editores.
- Escribano, A. (2015). Utilización del patrimonio para el aprendizaje de la historia en educación infantil. Experiencia educativa “¡Esta clase es un Museo!”. *Pulso*, (38), 179-205.
- Estepa, J. (2019). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *PH*, (96), 225-226.
- Estepa, J., y Martín-Cáceres, M.J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C. J. Gómez (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.

- Estepa, J., y Martín-Cáceres, M.J. (2020). Heritage in conflict: a way to educate in a critical and participative citizenship. En E.J. Delgado-Algarra y J.M. Cuenca (coords.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 43-55). IGI Global.
- Estepa, J., Cuenca, J. M., y Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca-López, Martín-Cáceres, M. J. y J. Estepa (eds.). *Investigación y experiencias en Educación Patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Feliu, M., Jiménez-Torregrosa, L., Arbonés, G., Bardavio, A., y Calabuig, S. (2015). *Ciencias sociales y educación infantil (3-6). Cuando despertó el mundo estaba allí*. Graó.
- Fontal, O. e Ibañez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal, O. e Ibañez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, (375), 184-205.
- García-Luque, A., y De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. En A.L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 195-220). Pirámide.
- Garrido-Morillo, R., y Romero-Macías, E. (2010). Los cabezos de Huelva: patrimonio geológico y cultural. En E. Romero-Macías (coord.), *Una apuesta por el desarrollo local sostenible* (pp. 139-145). Servicio de publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Hernández-Ríos, M. L. (2018). Patrimonio cultural y Educación Infantil: del objeto al bien cultural. En A. L. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil* (pp. 147-164). Pirámide.
- Ibañez-Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M., y Fontal, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe Antropologia-Arkeologia*, (65), 313-321.
- Jardón, P., y Soler, B. (2019). La coeducación en los museos: otra perspectiva. En H. Rausell y M. Talavera (coords.), *Género y didácticas. Una mirada crítica, una aproximación práctica* (pp. 133-154). Tirant Humanidades.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Liceras, A. (2017). Patrimonio y paisaje. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 119-134). Pirámide.
- Manton, F. (1981). Phenomenography. Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* (10), 177-200.
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva. Tesis Doctoral. Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6048>
- Miralles, P., y Molina, S. (2011). Didáctica de las ciencias sociales para el área de conocimiento del entorno. En P. Rivero (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales*

- para Educación Infantil* (pp. 89-110). Mira Editores.
- Miralles, P., y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90.
- Peinado, M. (2020). Del patrimonio a la ciudadanía en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela*, (101), 48-57. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.04>
- Porlán, R., y Rivero, A. (1988). *El conocimiento de los profesores*. Diada
- Sabariego, M. (2016). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 49-86). 5º Edición, Arco.
- Santacana, J., y Llonch, N. (2012). *Manual de didáctica del objeto en el museo*. Trea.
- Sarsby, A. (2016). *SWOT análisis. A guide to SWOT for business studies students*. Leadership Library.
- Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (coords.), *Educación y patrimonio cultural* (págs. 177-199). Pirámide.
- Wang, K.-C. (2007). A Process View of SWOT Analysis. *Proceedings of the 51st Annual Meeting of the ISSS - 2007, Tokyo, Japan*, 51(2). Recuperado de: <https://journals.issis.org/index.php/proceedings51st/article/view/470>

Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: un análisis a partir del diseño de itinerarios

Iratxe GILLATE
Janire CASTRILLO
Ursula LUNA
Alex IBÁÑEZ-ETXEBERRIA

Datos de contacto:

Iratxe Gillate
UPV/EHU
iratxe.gillate@ehu.eus

Janire Castrillo
UPV/EHU
janire.castrillo@ehu.eus

Ursula Luna
UPV/EHU
ursula.luna@ehu.eus

Alex Ibáñez-Etxeberria
UPV/EHU
alex.ibanez@ehu.eus

Recibido: 21/10/2021
Aceptado: 06/12/2021

RESUMEN

En este trabajo se estudian las concepciones de futuros docentes de Educación Primaria acerca del patrimonio local. Participan 159 alumnos y alumnas y se analizan 31 recorridos didácticos de distintas localidades vizcaínas, categorizando los elementos patrimoniales que integran en los mismos. Los resultados sugieren que la conceptualización mayoritaria del patrimonio se corresponde con elementos de tipo material, relacionados con la tipología histórico-artística y la perspectiva temporal, y que son reconocidos sobre todo a escala local. Se concluye que, al introducir el patrimonio local en los programas de formación inicial docente, se fomenta una mirada más diversa hacia el mismo, poniendo de manifiesto su valor para enseñar historia y para forjar una identidad propia.

PALABRAS CLAVE: Patrimonio; Local; Educación Patrimonial; Concepciones; Formación del profesorado.

Pre-service teachers' conceptions about local heritage: an analysis based on the design of itineraries

ABSTRACT

In this work we study the conceptions of future teachers of Primary Education about local heritage. A total of 159 students participated and the 31 itineraries they designed through different towns in Biscay were analyzed, categorizing the heritage elements they included in them. The results suggest that the main conceptualization of heritage involves tangible elements related to the historical-artistic typology and to the temporal perspective, which are recognized mainly locally. It is concluded that, by introducing local heritage in initial teacher training programs, a more diversified view of it is encouraged, highlighting its value for teaching history and for shaping one's own identity.

KEYWORDS: Heritage; Local; Heritage education; Conceptions; Teacher training.

Introducción

El patrimonio es un concepto polisémico, plural y holístico, que aúna el conjunto de bienes materiales e inmateriales que, de manera subjetiva, se consideran valiosos y dignos de ser cuidados y conservados. El patrimonio es en el fondo una cuestión predominantemente política (Estepa et al., 1998; Prats y Hernández, 1999), ya que un elemento únicamente es considerado patrimonio cuando ha pasado por un proceso de patrimonialización, y socialmente se le ha dotado de valor (Davallon, 2010). No en vano, el patrimonio lleva implícita la realización de una serie de elecciones, en las que se opta por valorar algunos elementos de la cultura, la naturaleza o el medio ambiente, que han experimentado procesos de adhesión por parte de determinados individuos o grupos, y se descartan otros. Esas elecciones experimentan constantes fluctuaciones, en consonancia a los cambios que se dan en la sociedad (Arrieta, 2006).

Instituciones internacionales como la UNESCO, o nacionales como el ICOMOS, se ocupan de definir y regular el patrimonio al que atribuyen un valor excepcional, impulsando acciones para su conocimiento y protección. También realizan esa labor las comunidades autónomas y las diputaciones, a escala regional. Pero, en paralelo, existe una visión relacional del patrimonio, por la cual éste viene a ser una construcción humana asociada a los conceptos de identidad, propiedad, pertenencia y emoción, pudiendo dar lugar a la creación de patrimonios personales (Fontal, 2003), reconocidos solo a escala local o individual.

En la Comunidad Autónoma del País Vasco, desde donde proyectamos este estudio, se encuentran algunos bienes culturales emblemáticos, que han sido incluidos en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO (2021), como las pinturas paleolíticas de diversas cuevas (Ekain, Altxerri o Santimamiñe), las rutas del Camino de Santiago (Camino Interior o Camino Costero del País Vasco) y los monumentos que

se encuentran a lo largo de los mismos, o el Puente Bizkaia, símbolo del rico patrimonio industrial de la región. Estos y otros bienes se recogen en el Catálogo de Patrimonio Cultural del Gobierno Vasco (2021). Entre los de tipo material, se hallan bienes contruidos variados, como casas-torre y palacios, iglesias, cascos históricos, caseríos, vestigios de entornos mineros o marineros, etc. También bienes arqueológicos entre los que figuran cuevas, megalitos, poblados, ferrerías y molinos, y bienes muebles como retablos. Asimismo, el catálogo incluye bienes de tipo inmaterial, como las danzas vascas.

Esos bienes institucionalmente reconocidos, se plasmarían a nivel local en lo que Prats (2005) denomina el patrimonio *localizado*, que trasciende su ubicación y promueve flujos de visitantes. Además, la ciudadanía de una localidad puede considerar otro tipo de bienes como patrimonio *local*, pese a que éstos tengan escaso interés fuera de su comunidad y no se recojan, en la mayoría de los casos, en los listados elaborados por instituciones como UNESCO o gobiernos nacional/autonómicos. Efectivamente, todo municipio dispone, en mayor o menor medida, de elementos patrimoniales que, utilizados de manera significativa, facilitan entender el presente a partir del pasado (Durana, 2010); permitiéndonos verificar que, lo que somos, no es tanto la consecuencia de grandes acontecimientos, sino de una historia colectiva menor, de las actividades y trabajos cotidianos, las relaciones sociales o las creencias (Ortega Morales, 2001). Por ello, la escuela juega un importante papel en los procesos de patrimonialización, ya que contribuye a que el interés por el patrimonio local surja desde una perspectiva endógena, dentro de la comunidad, permitiendo su redescubrimiento, a través del aprendizaje vivencial y contextualizado (Marqués et al., 2020).

El patrimonio es, así, un elemento clave dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es especialmente relevante su trascendencia con relación al desarrollo del pensamiento histórico, puesto que los elementos patrimoniales son huellas del pasado observables desde el presente, que pueden facilitar la comprensión de hechos de otras épocas, de manera más significativa y motivadora (Van Boxtel et al., 2015). Pero también es reseñable la importancia del patrimonio para la forja de identidades, individuales y colectivas, y para la reflexión en torno a cuestiones asociadas a la ciudadanía crítica (Cuenca et al., 2017). Especialmente tratándose del patrimonio local, ya que valorarlo implica crear relaciones entre las personas y los bienes del entorno próximo, en un proceso de identificación y apropiación simbólica (Kortabitarte et al., 2015; Fontal, 2003). De ahí la importancia de la educación patrimonial, tanto en contextos formales como informales, como auspiciadora de los procesos de adhesión patrimonial, que derivan en la valoración, la conservación, el respeto, el cuidado y la transmisión de los bienes (Marín-Cepeda, 2014).

Los currículum educativos de los distintos territorios españoles recogen el patrimonio como contenido y reconocen su utilidad para abordar aspectos asociados a la identidad, proponiendo comenzar a trabajarlo desde lo más cercano para llegar a comprender lo ajeno (Fontal et al., 2017). Sin embargo, en los libros de texto la educación patrimonial no suele incluirse adecuadamente, dado que la presencia del patrimonio suele quedar mermada a la de un mero recurso anecdótico plasmado en imágenes de apoyo, lo que desvirtúa las posibilidades que presenta para ser tratado

de manera más profunda y reflexiva (Molina y Muñoz, 2016). Además, suelen destacarse los bienes histórico-artísticos con valor estilístico y monumental, sobre otras manifestaciones patrimoniales (Cuenca y López-Cruz, 2014). Y huelga decir que en los libros escolares es escasa la presencia del patrimonio local, siendo destacable la falta de materiales didácticos disponibles para trabajarlo, tal y como han puesto de manifiesto algunos trabajos (Castro-Calviño y López-Facal, 2019).

El Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, *por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*, realiza varias menciones a la educación patrimonial, atribuyéndole una relevancia notable. Por ejemplo, entre los objetivos de etapa de la asignatura de Ciencias Sociales en Educación Primaria, el 4º indica la conveniencia de “adoptar un comportamiento en la vida cotidiana de defensa, recuperación y conservación del medio ambiente y del patrimonio histórico y cultural” (p. 195). Así, en varios puntos de los contenidos y criterios de evaluación del 1º y 2º ciclo, se prescribe el conocimiento y la valoración del patrimonio natural, histórico-artístico, lingüístico y cultural de la localidad y la comarca, así como del conjunto del País Vasco y España; y el compromiso con su conservación.

El estudio de Castro-Fernández et al. (2020) revela que la concepción y tipología patrimoniales a las que prioritariamente se adhiere el profesorado en activo gallego, son la del patrimonio histórico-artístico vinculado a una perspectiva tradicional de tipo monumentalista-turística, seguida del patrimonio inmaterial y etnográfico, que responde a la perspectiva simbólico-identitaria. Más minoritarias resultan las concepciones asociadas al patrimonio natural; al científico-tecnológico o la que trabaja el patrimonio desde una visión holística. Investigaciones como la realizada por Marín-Cepeda y Fontal (2020) señalan que el alumnado vallisoletano de ESO conceptualiza como patrimonio, mayoritariamente, los monumentos y obras de arte con cierto valor histórico-cultural, que conoce a través de su propia experiencia. En menor medida, amplían el concepto a bailes tradicionales, escritores, parques naturales, ruinas, gastronomía o grupos sociales. Y aunque saben aproximarse a la idea de patrimonio inmaterial, en algunos casos reflejan cierta confusión sobre el mismo. La relegación del patrimonio inmaterial a un segundo plano constituye un fenómeno que se repite en otras poblaciones de adultos (Fontal et al., 2020).

Si bien el patrimonio es un contenido con relativa presencia en el actual currículum educativo de las distintas comunidades autónomas españolas, y a pesar de que el profesorado en activo posee una visión unánime acerca del potencial del patrimonio para mejorar la enseñanza de la historia y la comprensión de las sociedades actuales (Molina y Ortuño, 2017), el abordaje de la educación patrimonial en los programas de formación inicial de docentes es aun relativamente escasa (Fontal et al., 2017). No obstante, constituye una línea de trabajo en auge dentro de la didáctica de las ciencias sociales (Monteagudo-Fernández et al., 2021), y algunos estudios han revelado que el profesorado en formación inicial atribuye una gran importancia a la educación patrimonial y reconoce la necesidad de cubrir el vacío que existe al respecto en las aulas de la Educación Básica (Felices et al., 2020).

Concretamente, se ha demostrado que abordar el patrimonio presente en paisajes

próximos ayuda a despertar emociones que ponen en marcha mecanismos de identificación-apropiación, contribuyendo así al desarrollo de las competencias profesionales de maestros y maestras en formación (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017). Sin embargo, es remarcable, en ese sentido, el desconocimiento de estrategias didácticas con las que trabajar el patrimonio por los y las docentes en formación, que han puesto de relieve estudios como el de Chaparro y Felices (2019). Por lo tanto, la formación en educación patrimonial es una línea que debe reforzarse con objeto de capacitar al futuro profesorado para efectuar una adecuada transposición didáctica de los contenidos patrimoniales desde su integración en la práctica educativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, hemos diseñado un estudio cuyo objetivo general es conocer y analizar las concepciones del profesorado en formación inicial sobre la enseñanza del patrimonio local; caracterizando el tipo de elementos patrimoniales que seleccionan para llevar al aula, la perspectiva que proyectan sobre ellos y el nivel de reconocimiento que poseen dichos elementos.

Método

Diseño

En esta investigación, aplicamos un modelo de investigación cualitativa, basada en una codificación y categorización de los datos (Flick, 2015).

Contexto, participantes y muestra

La presente investigación tuvo como base el proyecto *DidaktikApp*. Se trata de un proyecto colaborativo desarrollado entre la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y los institutos de formación profesional CFP Txurdinaga LHII (Bilbao) y CFP Ciudad Jardín LHII (Vitoria-Gasteiz). Distintos grupos de alumnos y alumnas de la asignatura *Ciencias Sociales y su Didáctica II*, que se imparte en el 3º curso del Grado de Educación Primaria, diseñaron una serie de recorridos patrimoniales de carácter didáctico, destinados a que el alumnado de Educación Primaria de determinadas localidades vizcaínas conociese el patrimonio de las mismas. El alumnado de los centros de formación profesional se encargó de desarrollar la parte técnica, convirtiendo las propuestas de itinerarios en *apps* válidas para ser usadas en las aulas de Educación Primaria.

La intervención educativa *DidaktikApp* tuvo dos objetivos. El primero, formar al futuro profesorado en la importancia que tiene el patrimonio, y más concretamente el local, en la enseñanza de las ciencias sociales. El segundo, que aprendiesen a crear recursos educativos para soportes digitales, como son las *apps*.

En el transcurso del proyecto, con el alumnado universitario, se trabajó de manera teórica el concepto de patrimonio y sus implicaciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Tras ello, divididos en grupos de trabajo, se les pidió que escogiesen un municipio y que realizasen una investigación acerca de 7 elementos patrimoniales del mismo. Con cada uno de esos elementos, tuvieron que diseñar una

parada didáctica con información y ejercicios o juegos, construyendo así un itinerario local para la *app*, dirigido al alumnado de 3º de Educación Primaria.

A partir de las propuestas realizadas por el alumnado de la Universidad del País Vasco, los alumnos y alumnas de los centros de formación profesional desarrollaron las *apps* que integraban dichos recorridos, para lo cual se efectuaron reuniones de coordinación orientadas a la mejora de detalles. El proyecto tuvo una duración y tiempo de trabajo diferente para el alumnado universitario y el de formación profesional, y se extendió desde principios de septiembre de 2020 hasta finales de febrero de 2021. Durante los meses de septiembre y octubre, el alumnado universitario recibió la formación sobre patrimonio y realizó su investigación y diseño del itinerario local. En noviembre, comenzó el trabajo del alumnado de formación profesional, que se coordinó e intercambió información con el alumnado universitario, a través del correo electrónico. En diciembre, se realizó una reunión presencial entre el alumnado universitario que diseñó el itinerario patrimonial y el de formación profesional que estaba creando la *app*, para determinar si lo desarrollado es lo que se esperaba. Finalmente, en febrero, se realizó una presentación de las *apps*, ya terminadas.

En la universidad, participaron un total de 159 estudiantes de 4 aulas, que fueron distribuidos en 31 grupos de trabajo. A cada grupo, se le solicitó escoger un municipio (Tabla 1) para diseñar recorrido patrimonial compuesto de 7 paradas. Las 31 propuestas didácticas resultantes constituyen, precisamente, la muestra que hemos utilizado en el presente estudio. La muestra total de elementos patrimoniales asciende a 214, con 28 recorridos patrimoniales compuestos de 7 paradas, 2 recorridos de 6 paradas y 1 recorrido de 8 paradas.

Tabla 1

Localidades y número de veces elegidas por el alumnado

Número de veces elegidas	Localidades
3	Bermeo Gernika Portugalete
2	Barakaldo Durango Lekeitio Santurtzi Bilbao

1	Arrankudiaga Balmaseda Basauri Elorrio Galdakao Gallarta Gorliz Leioa Markina Muskiz Ondarroa Zierbena
---	---

Procedimiento de análisis y tratamiento de los datos

Las concepciones patrimoniales subyacentes en los trabajos de los y las participantes se valoraron a partir del análisis de los elementos patrimoniales que insertaban en los recorridos. Se diseñó una plantilla analítica para categorizar cada uno de los 214 elementos patrimoniales, en la que se consideraron 4 variables: tipo de bien, tipología patrimonial, perspectiva patrimonial y nivel de reconocimiento. Cada variable permitió clasificar los bienes escogidos en un sistema de indicadores, adaptando el modelo propuesto en los trabajos de Martín-Cáceres y Cuenca (2015) y Castro-Fernández et al. (2020) (Tabla 2). Para el análisis de los datos, se recurrió a la triangulación entre investigadores/as (Gibb, 2007). Después, se midieron las frecuencias obtenidas por cada indicador, utilizando para ello el método estadístico descriptivo.

Tabla 2

Variables e indicadores utilizados para el análisis de las propuestas didácticas

Variable	Indicador	Descriptor
1. Tipo de bien	1. Material	Elementos patrimoniales tangibles de carácter mueble o inmueble.
	2. Inmaterial	Elementos patrimoniales intangibles, que conforman imaginarios sociales.
	3. Mixto	Elementos patrimoniales materiales contextualizados a través de una interpretación inmaterial.
2. Tipología patrimonial	1. Natural	Elementos patrimoniales de carácter medioambiental.
	2. Artístico-Histórico	Referentes arqueológicos, documentales y manifestaciones artísticas.
	3. Etnológico	Elementos tradicionales que reflejan el cambio social y la diversidad bio-geológica o cultural.

	4. Científico-Tecnológico	Elementos o paisajes de la ciencia o tecnológico-industriales relevantes.
	5. Holístico	Consideración global e integrada de todas las manifestaciones anteriores.
3. Perspectiva patrimonial	1. Excepcionalista	Admiración irracional, debido a su escasez, rareza o singularidad.
	2. Monumental	Grandiosidad y reconocido prestigio, de elementos vivos y no vivos, materiales o inmateriales.
	3. Estética	Belleza natural, artística y estilística.
	4. Temporal	Carácter evolutivo-temporal de los cambios en la naturaleza o la cultura, de antigüedad superior a tres generaciones.
	5. Simbólico-identitaria	Elementos simbólicos que caracterizan a una sociedad, un entorno natural, la geo-biodiversidad o la diversidad cultural (proceso de identificación).
3. Nivel de reconocimiento	1. Internacional Nacional	Elementos patrimoniales reconocidos por organismos internacionales o estatales.
	2. Regional/Comarcal	Elementos patrimoniales reconocidos a nivel regional.
	3. Local/individual	Elementos patrimoniales reconocidos a escala local/individual.

Resultados

El tipo de bienes con mayor presencia en las propuestas didácticas del alumnado son los elementos patrimoniales materiales, con 114 casos (53,3%). Destacan los edificios, entre los cuales se hallan iglesias, ermitas, casas-torre, ferrerías, molinos, conjuntos de casas baratas, fábricas y otros. En menor medida aparecen esculturas, sitios arqueológicos, lavaderos, puentes, faros, islas o parques. Les siguen bienes inmateriales con 70 (32,7%) paradas dedicadas a los mismos. Entre ellas, predominan los personajes, junto a las fiestas y eventos de variada tipología, y danzas y canciones. También se encuentran leyendas y tradiciones, recetas culinarias o asociaciones de diverso cariz: deportivas como el club de remo Sotera de Santurtzi, culturales, como la asociación de danzas vascas de Basauri, etc. En un número menor que los anteriores, con 30 paradas (14%), aparecen los elementos de tipo mixto, que combinan las dos categorías previas. Cabe resaltar la presencia de museos dedicados a distintas temáticas (la tradición marinera y la pesca, el mundo minero y la cultura de la paz), y la de leyendas o creencias que tienen su soporte material en esculturas, iglesias o parajes naturales. También se hallan combinaciones como la del puerto físico y la tradición pesquera, o la de los frontones y el juego tradicional de pelota vasca (Tabla 3).

Tabla 3

Tipo de bienes presentes en las propuestas

Tipo de bien	n	%
Materiales	114	53,3
Inmateriales	70	32,7
Mixtos	30	14
Total	214	100

En cuanto a las tipologías patrimoniales, la que cuenta con una mayor presencia es la histórica-artística, con 96 casos (44,9%). Entre los elementos clasificados en ella abundan las iglesias de distintas localidades, restos de murallas, puentes medievales, casas-torre y conventos, lugares simbólicos como el Árbol de Gernika, castros, ídolos como el Mikeldi y otras esculturas, y caseríos. También aparecen personajes de distintas épocas, algunos elementos asociados a la Guerra Civil, como el Cinturón de Hierro, bunkers y baterías de cañones, o las memorias de eventos como los bombardeos de Durango y Gernika. Le sigue en peso la tipología patrimonial etnológica, con 81 elementos (37,8%). En su seno, aparecen bienes relacionados con oficios tradicionales (la minería, la actividad portuaria, los mercados de hortalizas y ferias...), usos y costumbres como la micología o los bailes, tradiciones como la elaboración del “txakoli”, las fiestas patronales de diversos municipios...

A continuación, encontramos la tipología industrial con 19 elementos (8,9%), como minas e infraestructuras como cargaderos o funiculares, fábricas, restos de industrias como la chimenea del Parque Etxebarria en Bilbao, etc. Después, encontramos la tipología patrimonial holística con 12 casos (5,6%), que resultan ser combinaciones de varias de las categorías anteriores. Por ejemplo, aparece el personaje de “Eskarabillera” y una canción sobre la misma, que aúna el desarrollo industrial de Basauri, con su historia y tradiciones. En efecto, ese personaje se ha convertido en el símbolo de las fiestas patronales y reconoce el trabajo de las mujeres que se dedicaban a principios del siglo XX, a buscar y recoger restos de carbón que no había prendido en su totalidad y que desechaban los trenes de vapor, así como de los restos de carbón que la empresa metalúrgica *La Basconia* desechaba en las escombreras. Esta *escarabilla* la utilizaban para sus hogares o la vendían a otras familias para ese mismo uso. También la idea de ¡*Aliron!*!, asociada a la historia minera. Originariamente, proviene del inglés *all iron*, todo hierro, y era la expresión que quienes trabajaban en las minas utilizaban cuando encontraban una nueva veta de hierro. Posteriormente, comenzó a utilizarse por los equipos de fútbol, como el Athletic de Bilbao, para celebrar sus títulos y victorias. En última instancia, aparece la categoría patrimonial natural con 6 casos (2,8%), entre los cuales se hallan montes como el de Besaide en Elorrio, dunas como las de la playa de Gorliz, parques, islas, o la fauna marina del Cantábrico (Tabla 4).

Tabla 4*Tipologías patrimoniales presentes en las propuestas*

Tipología patrimonial	n	%
Patrimonio natural	6	2,8
Histórico- artístico	96	44,9
Etnológico	81	37,8
Científico-tecnológico	19	8,9
Holístico	12	5,6
Total	214	100

En lo que respecta a la perspectiva proyectada hacia el patrimonio, la mayoritaria es la temporal, con 68 elementos que se corresponden con la misma (31,8%). Entre ellos, figuran museos dedicados a temáticas dispares, vestigios arqueológicos de distintas épocas históricas, como el castro de Malmasín, y espacios reconstruidos, como la ferrería del Pobal en Muskiz o algunos molinos. También aparecen personajes históricos de carácter variado, como Resurrección María de Azkue, intelectual vasco y fundador de la Academia de la Lengua Vasca, Euskaltzaindia; Víctor Chávarri, empresario del siglo XIX, fundador de *La Vizcaya*, que con el tiempo pasaría a formar parte de Altos Hornos de Vizcaya; y Dolores Ibarruri, política y miembro del PCE. Junto a ellos, es posible hallar bienes que evocan diferentes etapas del pasado del territorio, como el minero e industrial, con cargaderos, fábricas y conjuntos de “casas baratas” (casas construidas por las empresas para sus trabajadores o por estos en cooperativa); o la Guerra Civil, con el Cinturón de Hierro y otros elementos.

Le sigue con un peso similar la perspectiva simbólico-identitaria con 65 casos (30,5%). En su seno, se alude con frecuencia a las fiestas patronales de Bilbao, Basauri, Bermeo y otras localidades, o a los personajes de ficción asociados a las mismas. También a bailes locales, como la *kaxarranka* y el *aurreku* de mujeres de Lekeitio, y a canciones populares, como *Bermioko portuan* de Bermeo. Aparecen también elementos particulares de las identidades locales, como el sentimiento “tomatero” del barrio de Deusto, que apela a la diferencia de carácter respecto al resto de la villa Bilbao, basándose en el pasado como anteiglesia independiente, cuando el lugar tenía gran fama en toda Bizkaia por sus huertas de tomates. Es similar la aparición para el caso de Santurtzi del grupo musical *Eskorbuto*, icono del movimiento punk de los años 80, que plasmó en sus letras la decadencia de la margen izquierda del Nervión a causa de la crisis económica surgida de la reconversión industrial; y que, a día de hoy, a pesar de haber perdido peso industrial, sigue siendo una comarca con unos rasgos identitarios definidos por la tradición obrera.

A continuación, encontramos las perspectivas estética y monumental con 38 casos (17,7%), respectivamente. Entre los clasificados en la perspectiva estética, se

encuentran obras artísticas o reproducciones de las mismas, como el *Guernica* de Picasso, esculturas dedicadas a temáticas variadas, como *El Coloso* de Barakaldo o *La sardinera* de Santurtzi, así como algunos escudos heráldicos. También aparecen personajes relacionados con el mundo de la cultura actual, como la escritora Miren Agur Meabe, el músico y compositor Joaquín Achúcarro, o el *bertsolari* o improvisador de versos Unai Iturriaga, por ejemplo. Entre los bienes clasificados en el seno de la perspectiva monumental, abundan las iglesias, ermitas y casas-torre de varios municipios, junto al casco histórico de Bilbao, el Árbol de Gernika, el Arco de Santa Ana de Durango, la necrópolis de Argiñeta en Elorrio, etc. En último lugar, se halla la perspectiva excepcionalista con 5 casos (2,3%), todos los cuales se corresponden con el Puente Colgante y la isla de Gaztelugatxe (Tabla 5).

Tabla 5

Perspectivas patrimoniales presentes en las propuestas

Perspectiva patrimonial	n	%
Excepcionalista	5	2,3
Monumental	38	17,7
Estética	38	17,7
Temporal	68	31,8
Simbólico-identitaria	65	30,5
Total	214	100

En lo que respecta al nivel de reconocimiento de los elementos patrimoniales que escoge el alumnado, las categorías más frecuentes, con igual peso, son la local y la autonómica con 101 casos (%) respectivos. Les sigue la categoría de bienes reconocidos a nivel internacional con 12 casos (%): Puente Colgante, *Guernica* de Picasso, Dolores Ibarruri o Clara Campoamor (Tabla 6).

Tabla 6

Nivel de reconocimiento de los elementos patrimoniales presentes en las propuestas

Nivel de reconocimiento	n	%
Internacional-nacional	12	5,61
Autonómico	101	47,2
Local	101	47,2
Total	214	100

Discusión y conclusiones

En vista de la importancia de la educación patrimonial en los procesos de enseñanza-aprendizaje del ámbito de las ciencias sociales, tanto para la comprensión del tiempo histórico (Van Boxtel et al., 2015), así como para la forja de la identidad personal y colectiva (Fontal, 2003; Kortabitarte et al., 2015), en el presente estudio hemos querido indagar en las concepciones del futuro profesorado de Educación Primaria sobre el patrimonio local. Lo hemos hecho a partir de una categorización de los elementos patrimoniales que, quienes han participado, han propuesto en una serie de recorridos didácticos que han diseñado en un municipio vizcaíno libremente escogido.

Del estudio de los recorridos didácticos, hemos podido obtener datos relevantes en dos direcciones. Por un lado, han sido válidos para identificar indicios acerca del modo en que se desarrollan los procesos de patrimonialización en clave local, ya que los mismos no son estáticos y experimentan constantes fluctuaciones, consonantes con las sociedades que se adhieren a ellos y sus intereses (Arrieta, 2006; Davallon, 2010). Por otro lado, creemos que retratar y analizar el modo en el que los y las futuras docentes entienden el patrimonio local y su aplicación didáctica, puede ser de utilidad para la mejora de los programas de formación en educación patrimonial, tan necesarios para la promoción de la valoración, la conservación y el respeto hacia los bienes patrimoniales (Marín-Cepeda, 2014). Sobre todo, teniendo en cuenta que en varios estudios se ha señalado que, generalmente, desconocen estrategias didácticas para abordar el patrimonio en las aulas (Castro-Calviño y López-Facal, 2019), y que existen escasos materiales y orientaciones didácticas, sobre todo para trabajar el patrimonio local (Chaparro y Felices, 2019).

De manera muy sintética, los resultados sugieren que la conceptualización mayoritaria del patrimonio por parte del futuro profesorado de Educación Primaria se corresponde con elementos de tipo material, relacionados con la tipología histórico-artística y la perspectiva temporal, y que son reconocidos sobre todo a escala local.

No sorprende demasiado que, entre los elementos que los y las futuras docentes han escogido para insertar en sus recorridos, se haya detectado una primacía de los bienes de tipo material. En efecto, la relegación del patrimonio inmaterial a un lugar secundario es un hecho que ya han puesto de relieve otros trabajos sobre concepciones patrimoniales de distintas poblaciones (Marín-Cepeda y Fontal, 2020; Fontal et al., 2020). De tal manera que ahondar en el reconocimiento y valoración de los patrimonios inmateriales o de tipo mixto, puede constituir un aspecto a tener en cuenta en los programas de formación inicial, aunque es cierto que en los recorridos propuestos por los futuros docentes dichos bienes cobran también una presencia relativamente importante.

Por otro lado, parece que el futuro profesorado apuesta sobre todo por bienes de tipología histórica-artística a la hora de elaborar sus propuestas de educación patrimonial. Ello estaría relacionado con la primacía de la perspectiva temporal a la hora de entender y escoger elementos patrimoniales, de donde cabe inferir la comprensión del patrimonio como un recurso para reconocer procesos y

características de épocas pasadas y, en definitiva, para aprender historia. En este espacio se situarían los castros, las herrerías, molinos y puentes medievales o los fuertes de época moderna, así como los personajes históricos oriundos (Dolores Ibarri o Resurrección María de Azkue, por ejemplo), que el futuro profesorado inserta en sus recorridos didácticos. Cabe señalar que, entre ellos, no faltan alusiones a elementos patrimoniales relacionados con la Guerra Civil, como el Cinturón de Hierro, los bombardeos de Durango y Gernika y los vestigios de bunkers de la época. Y, en este campo, hace aparición otro de los puntos que podrían trabajarse en el futuro, que no es otro que el de hacer consciente al futuro profesorado de que el patrimonio es también un recurso con el que se pueden para trabajar temáticas “controvertidas” y problemas sociales actuales; como es el caso de la memoria histórica (Cuenca et al., 2017).

En las propuestas de recorridos patrimoniales didácticos, a la tipología histórico-artística, le sigue en peso la etnológica, centrada en poner sobre la mesa bienes que son reflejo de particularidades propias de la cultura y la identidad vasca en general, o de la específica del municipio sobre el que se proyecta el recorrido. Esto está relacionado con la notable presencia que ha obtenido la perspectiva simbólico-identitaria sobre el patrimonio; un resultado que parece sugerir que, desde lo local, se fomenta con mayor facilidad la vivencia del patrimonio como algo asociado a la identidad. Así lo denota la aparición de numerosas menciones en los recorridos, y por lo tanto la patrimonialización de fiestas patronales del lugar, o a ferias y espectáculos que se celebran anualmente sobre temáticas dispares, junto a algunos personajes de ficción vinculados a esas celebraciones. Los procesos de adhesión se materializan también con danzas y canciones tradicionales locales. Y, además, pasan a ser considerados bienes comunitarios, alrededor de los cuales se crean sentimientos identitarios particulares, como el del “espíritu tomatero” del barrio bilbaíno de Deusto, o el de la reivindicación obrera con el reconocimiento de grupos musicales icónicos como *Eskorbuto* en Santurtzi.

Es digno de mención, asimismo, que, trabajando en clave local, no cobran tanto peso como cabría esperar, los bienes asociados a la perspectiva monumental, al estilo de los resultados obtenido por Castro-Fernández et al. (2020) con relación al profesorado gallego. Quizá ello venga determinado porque tales bienes no abundan en los pueblos, pero, posiblemente también, porque al abordar el patrimonio desde el prisma local se ponen el valor otros bienes de corte más “popular” y menos monumental. De todos modos, debemos destacar que, la selección de municipios realizada por los y las futuras docentes para diseñar sus itinerarios patrimoniales, ha podido estar condicionada por la cantidad de elementos patrimoniales reconocidos desde instancias internacionales, nacionales o autonómicas existentes en dichas localidades. Se trata de municipios como Gernika, Bermeo, Portugalete, Bilbao o Durango, que han sido los que mayor atención han recibido, y que cuentan con lo que Prats (2005) denomina el patrimonio *localizado*, cuyo impacto trasciende lo local y promueve visitas turísticas.

Muy posiblemente, no es casual que todos los bienes clasificados en el seno de la perspectiva excepcionalista sobre el patrimonio, se hallen situados en algunos de esos

municipios predominantes: el Puente de Bizkaia o Puente Colgante de Portugaleta y la isla y ermita de San Juan de Gaztelugatxe en Bermeo.

Como curiosidad, sorprende la escasa presencia del patrimonio natural en los recorridos propuestos. Se trata, quizá, de un hecho atribuible al sesgo que ha implicado que la elaboración de los trabajos haya sido encomendada desde una asignatura centrada en la didáctica de las ciencias sociales, condicionando por ello que los y las participantes hayan podido primar bienes de interés cultural, frente a los de tipo natural.

Mediante estos trabajos podemos observar que, verdaderamente, los pueblos presentan una considerable riqueza, pues están dotados de numerosos bienes patrimonializables, aunque los mismos impliquen un escaso interés más allá de la propia localidad (Durana, 2010). Se trata de bienes que se erigen como patrimonio gracias a un reconocimiento de tipo endógeno, que surge de la propia comunidad (Marqués et al., 2020), lo que los convierte en recursos muy interesantes para trabajar en las aulas la construcción de la identidad. En los procesos de patrimonialización que suceden a escala local parece cobrar especial relevancia lo experiencial; un aspecto que han señalado como importante algunos estudios centrados en las concepciones patrimoniales del alumnado de la Educación Básica, como el de Marín-Cepeda y Fontal (2020) realizado en centros escolares de Valladolid. Así, puede inferirse la utilidad que en la escuela puede adquirir trabajar el patrimonio local, ya que, utilizado de manera significativa y a través del aprendizaje vivencial y contextualizado, parece facilitar, no sólo la comprensión del presente a partir del pasado, sino el desarrollo de la propia identidad (Ortega Morales, 2001).

Por todos los aspectos que permite trabajar en los procesos de enseñanza-aprendizaje del conocimiento social, aprender a introducir en el aula actividades y proyectos en los que se aborda el patrimonio local constituye un contenido relevante en la formación inicial del profesorado (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017). Máxime, si se considera la necesidad de trascender la presencia anecdótica que el patrimonio tiene actualmente en los libros de texto (Molina y Muñoz, 2016), que además se ciñen a bienes de corte histórico o artísticos con valor estilístico y monumental (Cuenca y López-Cruz, 2014).

Podemos concluir, incidiendo en la validez que presenta la realización de proyectos como *DidaktikApp* en los programas de formación inicial docente que este tipo de proyectos promueve una concepción más diversificada del patrimonio local y contribuyen a su valoración como recurso para llevar al aula. Además, los y las futuras docentes desarrollan una apreciación del valor del patrimonio local como herramienta para enseñar y aprender historia, así como para construir nociones relacionadas con la identidad individual y comunitaria. Asimismo, este estudio sugiere una necesidad de trabajar más sobre el patrimonio inmaterial y profundizar en su valoración; así como la de ahondar en la idea de que el patrimonio no es un bien estático, sino sometido a debate, y por lo tanto susceptible de provocar controversia social y potencial, con ello, el pensamiento crítico.

Agradecimientos

Este estudio ha sido financiado por los grupos de investigación Sociedad, Poder y Cultura (XIV-XVIII) (IT896-16) y GIPyPAC (IT1193-19) de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, y por el proyecto Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial (PID2019-106539RB-I00) de MINECO/FEDER.

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.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, I.G.; metodología, I.G y J.C.; análisis formal, I.G. y J.C.; análisis de datos, U.L.; redacción del borrador original, J.C.; redacción, revisión y edición, U.L. y I.G.; supervisión, A.I.; administración de proyectos, A.I.; adquisición de financiación, A.I.

Referencias

- Arrieta, I. (2006). La complejidad del proceso de construcción local del patrimonio. Agentes, valor cultural y conjuntos históricos. En J. Frigolé y X. Roigé (coord.), *Globalización y localidad: perspectiva etnográfica*, pp.145-178. Barcelona: Universidad.
- Castro-Calviño, L. y López-Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 97-114.
- Castro-Fernández, B., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. y López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 77-96. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Chaparro, A. y Felices, M.M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 327-346.
- Cuenca, J.M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la Educación Obligatoria. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 2, 37-45.
- Cuenca, J.M. y López Cruz, I. (2014). La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia para ESO. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 26(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.908663>
- Cuenca, J.M., Estepa, J. y Martín-Cáceres, M. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de educación*, 375, 136-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-338>
- Davallon, J. (2010). The game of heritagization. En X. Roigé y J. Frigolé (Eds.), *Constructing cultural and natural heritage: parks, museums and rural heritage* (pp. 39-62). Documenta Universitaria-Institut Recerca en Patrimoni Cultural.

- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 9, 2016/01/15.
- Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(4), 49-68.
- Durana, M. (2010). El patrimonio en el programa ciudad y escuela. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 106-114.
- Estepa, J., Domínguez, C., y Cuenca, J.M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. En VV.AA. *Los valores y la didáctica de las Ciencias Sociales: Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 327-336). Universidad de Lleida.
- Felices-De la Fuente, M. M.; Chaparro-Sainz, A. y Rodríguez-Pérez, R. A. (2020). Perceptions on the use of heritage to teach history in Secondary Education teachers in training. *Humanities And Social Sciences Communications* 7(123). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00619-3>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Editorial Morata
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Trea.
- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal, O., Martínez Rodríguez, M. y Cepeda, J. (2020). La significación social del patrimonio: Análisis sobre la percepción del patrimonio en la Comunidad de Madrid. *Aula Abierta*, 49(1), 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.17-24>
- Gibbs, G.R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. Sage
- Gobierno Vasco (2021). *Catálogo de Patrimonio Cultural*. Recuperado (10-09-2021): <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/centro-patrimonio-cultural/>
- Kortabitarte A., Gillate, I., Molero, B. y Delgado, A. (2015). Patrimonio, paisaje e identidad un acercamiento desde la Educación Primaria en el País Vasco. *Clío: History and History Teaching*, 41.
- Marín-Cepeda, S. (2014). Educación patrimonial y diversidad: evaluación de programas y definición de un modelo basado en los procesos de patrimonialización (tesis doctoral). Universidad de Valladolid. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1110585>
- Marín-Cepeda, S. y Fontal, O. (2020). Percepciones de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en torno al Patrimonio. *Arte, individuo y sociedad*, 32(4): 917-933.
- Martín-Cáceres, M. J. y Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 33-54. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222491>
- Marqués, X., Castro-Fernández, B. y López-Facal, R. (2020). Patrimonio y comunidad patrimonial: construcción de una identidad compartida en un entorno rural. *Aula Abierta*, 49(1), 25-34. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.25-34>

- Molina, S. y Muñoz, R. E. (2016). La opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el papel del patrimonio en la enseñanza formal de las ciencias sociales: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 863-880.
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios pedagógicos*, 43(4):185-202. DOI:[10.4067/S0718-07052017000400010](https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010)
- Monteagudo-Fernández, J., Gómez-Carrasco, C.J. y Chaparro-Sainz, Á. (2021). Heritage Education and Research in Museums. Conceptual, Intellectual and Social Structure within a Knowledge Domain (2000–2019). *Sustainability*, 13, 6667. <https://doi.org/10.3390/su13126667>
- Ortega Morales, N. (2001). La visita al Museo. Un recurso para investigar el pasado. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 14, 33-43.
- Prats, J., y Hernández, A. (1999). Educación para la valoración y conservación del patrimonio. En VVAA, *Por una ciudad comprometida con la educación* (pp. 108-124). Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- Prats, Ll., (2005). Concepto y gestión el patrimonio local. *Cuadernos de pedagogía*, 21, 17-35.
- UNESCO (2021). *Lista del Patrimonio Mundial*. Recuperado (10-09-2021): <https://whc.unesco.org/es/list/?iso=es&search>
- Van Boxtel, C., Grever, M. y Klein, S. (2015). Heritage as a resource for enhancing and assesing historical thinking. Reflections from the Netherlands. In K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 40-50). New York: Routledge.

Estudio de Clases y sus efectos en las conversaciones pedagógicas docentes

Jorge GAJARDO AGUAYO
Jorge ROJAS BRAVO
Catherine ALBORNOZ TORRES
Javiera ROMERO INOSTROZA

Datos de contacto:

Jorge Gajardo Aguayo
Facultad de Educación
Universidad de Concepción, Chile
jorgegajardo@udec.cl

Jorge Rojas Bravo
Escuela de Educación Campus
Los Ángeles
Universidad de Concepción, Chile
jorgemanrojas@udec.cl

Catherine Albornoz Torres
Escuela de Educación Campus Los
Ángeles
Universidad de Concepción, Chile
catherine.albornoz92@gmail.com

Javiera Romero Inostroza
Escuela de Educación Campus
Los Ángeles
Universidad de Concepción, Chile
javiromero.inostroza@gmail.com

Recibido: 08/11/2020

Aceptado: 10/11/2021

RESUMEN

Con el propósito de contribuir a la comprensión de los procesos de conversación que se despliegan en el desarrollo de una metodología de desarrollo profesional docente; este estudio describe las modalidades de conversación que emergen en los procesos de planificación colaborativa de dos clases de lenguaje en nivel primario, en el contexto de la implementación de Estudios de Clase. A partir del análisis cualitativo de los turnos completos de palabra en los intercambios docentes y utilizando el modelo de Mercer de análisis de modalidades de conversación (1991), se observa que los docentes participantes transitan desde una modalidad disputativa y acumulativa, hacia una modalidad exploratoria, basada en la colaboración y análisis crítico.

PALABRAS CLAVE: *Lesson Study*; Desarrollo Profesional Docente; Colaboración; Modalidades de Conversación.

Lesson Study and their effects on teaching conversations

ABSTRACT

With the purpose of contributing to the understanding of the conversation processes that are deployed in the development of a methodology for teacher professional development; this study describes the conversation modalities that emerge in the collaborative planning processes of two language classes at the primary level, in the context of the implementation of Lesson Study. From the qualitative analysis of the complete turns of speech in the teacher exchanges and using Mercer's model of analysis of conversation modalities (1991), it is observed that the participating teachers move from a disputative and cumulative modality, to an exploratory modality, based on collaboration and critical analysis.

KEYWORDS: Lesson Study; Teaching Professional Development; Collaboration; Conversational Modes.

Introducción

El presente estudio analiza una experiencia de aprendizaje profesional colaborativo enmarcado en un proceso de desarrollo profesional docente a través del Estudio de Clases (EC). La premisa central que lo orienta es el reconocimiento de que los saberes de los docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares, a través de un proceso dialógico.

El EC surge como una herramienta que potencia el desarrollo profesional de los docentes, por medio de colaboración y reflexión entre pares, mitigando el desfase entre lo adquirido en la formación inicial y aquello que los contextos educacionales actuales demandan (Camargo et al., 2004; Osorio, 2016). Estos principios se movilizan en la medida que existan oportunidades para el disenso y la búsqueda de las mejores soluciones a los problemas de práctica que, a través de los intercambios de actores con distintas experiencias y capacidades, genere una visión conjunta de mejora (Calvo, 2014).

Investigar sobre los EC implementados en Chile es significativo para establecer una discusión sobre la importancia de los contextos. Chile presenta una fuerte presión para que los docentes sigan un currículum nacional bastante extenso, donde culturalmente existe una arraigada valoración del trabajo individual (Ávalos & Bascopé, 2017) y un marco de fuerte competencia entre escuelas bajo un sistema de *accountability* con altas consecuencias (Parcerisa & Falabella, 2017). El implementar una metodología con un claro acento hacia el trabajo colaborativo bajo este contexto, presenta un reto que es preciso considerar para el análisis y comprensión de los procesos de desarrollo profesional docente y sus impactos en los aprendizajes de los estudiantes.

Considerando lo anterior, las preguntas de investigación que se abordan son:

¿Qué modalidad de conversación se promueven entre los y las docentes de segundo año básico que participan en los ciclos de planificación de los EC para el área de lenguaje? ¿Qué cambios en las modalidades de conversación se producen entre los ciclos de planificación de enseñanza, en contextos de trabajo colaborativo como los que provocan los EC?

¿Qué es el Estudio de Clases?

El Estudio de Clases (EC) es un método de trabajo colaborativo entre docentes, originado en Japón, cuyo objetivo es mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores, mientras analizan y critican mutuamente sus métodos y recursos de enseñanza con el fin de impactar positivamente en el aprendizaje de los alumnos, la profesionalización docente, la calidad de la enseñanza y del currículum (Isoda & Olfos, 2009; Mena, 2007).

Implementar EC aporta beneficios para el desarrollo profesional de los docentes, por cuanto permite la actualización de competencias pedagógicas, disciplinares e investigativas a partir de conversaciones de calidad e indagaciones de los contextos educativos (Elliot, 2015). También los EC permiten que los docentes compartan saberes y estrategias de trabajo con sus pares constituyéndose como un espacio de reflexión para identificar fortalezas y debilidades. Finalmente, los EC permiten el cambio de visión de la enseñanza y el aprendizaje cambiando el foco hacia el aprendizaje de los estudiantes (Soto & Pérez, 2015; Soto et al., 2019).

Las aplicaciones de los EC fuera de Japón son variadas y con disímiles resultados al considerar el *saber* acumulado en los contextos (Takashashi & McDougal, 2016) y los tipos de creencias y culturas escolares presentes (Selezniov, 2018). En América Latina esta metodología ha comenzado a expandirse gracias a los convenios establecidos con la Agencia de Cooperación internacional de Japón (JICA) (Isoda et al., 2007). En Chile, se han realizado estudios enfocados principalmente al área de matemáticas (Estrella et al., 2020; Garay, 2018; Montoya, 2016; Olfos et al., 2015) y otras recientes exploraciones en el área de la diversidad (Duk & Hernández, 2020).

Por otro lado, se puede plantear que la lógica de los EC es coherente con las características y desafíos que supone el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje, en la medida que la colaboración entre el profesorado es un pilar fundamental, que se sostiene en torno al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, a través del desarrollo de una cultura de enseñanza basada en la indagación y la mejora de las prácticas de enseñanza (Escudero, 2009; Roberts & Pruitt, 2009).

El EC se propone como una herramienta para mejorar la enseñanza por medio de la observación y la reflexión docente. Para desarrollar de manera óptima las sesiones del EC se puede invitar a un destacado educador, cuya misión consiste en orientar y entregar los conceptos técnicos y la visión externa sobre el plan de la clase que se desarrolla.

Isoda y Olfos (2009) y Benavides y Calvache (2013), plantean que esta metodología se desarrolla en tres etapas:

- A. Preparación: Esta etapa comienza una vez que se ha conformado un grupo de trabajo, el cual puede estar compuesto por docentes de igual o distinto grado, ciclo o asignatura que deseen implementar el EC. El

proceso se inicia con la revisión de los contenidos a trabajar, se delimita el problema y se establecen los objetivos que se pretenden lograr. El diseño de la clase se realiza teniendo en consideración las dificultades de los estudiantes en torno al objetivo y sus conocimientos previos, las posibles estrategias que se pueden implementar para la clase y los recursos didácticos a utilizar para abordar la temática. En esta fase se debe contar con un formato de plan de clase que guiará el actuar docente.

- B. Implementación: Corresponde a la realización de la clase. Previo al inicio de la clase, se les entrega el plan de la lección a los miembros del equipo que participarán como observadores, para que reflexionen en cuanto al desarrollo de la clase. En esta fase se observa el comportamiento de los alumnos, las estrategias metodológicas y uso de recursos del docente. El maestro que dirige la clase tiene pleno conocimiento su estructura y trata de ajustarse a lo planificado.
- C. Retroalimentación: tiene como propósito analizar el impacto de la clase en el aprendizaje de los alumnos e identificar los aprendizajes obtenidos para el equipo "Estudio de Clase". El docente realiza una síntesis de lo desarrollado, explica el propósito de la clase y profundiza sobre las decisiones tomadas en lo que se refiere al desarrollo de la clase y la utilización de materiales. Posteriormente se realiza una deconstrucción de la clase, en la cual los miembros del equipo entregan comentarios, formulan preguntas y realizan una reflexión crítica de acuerdo a diversos aspectos de la intervención. Finalmente, a partir de la retroalimentación se realizan ajustes al diseño de la lección con la finalidad generar un mejoramiento progresivo de la enseñanza.

Diálogo y conversaciones profesionales para promover la colaboración y el aprendizaje docente

El estudio de clases es una instancia de desarrollo profesional docente que contribuye a desarrollar colaboración y reflexión pedagógica. Un elemento clave que promueve el desarrollo de estos principios de aprendizaje, es el diálogo. En efecto, un aspecto esencial de la actividad humana en general se desarrolla bajo condiciones de cooperación e interacción social. Bajo dicha lógica el lenguaje es fundamental, dado que propicia la regulación de la acción y el pensamiento, en la medida que se concibe como un instrumento para realizar distintas acciones (Wells, 2004).

De acuerdo con Mercer (2000) el diálogo puede pensarse, en su especificidad, como una herramienta cultural fundamental, que permite a las personas llegar a una comprensión de los conocimientos y perspectivas de los demás a través del "interpensamiento". De acuerdo con Littleton y Mercer (2013) el diálogo promueve una concepción común de un objetivo compartido, unos conocimientos pertinentes para dicho objetivo y la disponibilidad de un vocabulario de conceptos compartidos que deberían ayudar a los grupos de trabajo profesionales a progresar y desarrollarse. Esto tiene como principio una visión del conocimiento y el aprendizaje como un fenómeno situado (Housley, 2000).

Bajo esta lógica, el aprendizaje profesional promueve un cambio o desarrollo de los conocimientos, los recursos o la comprensión que tienen el potencial de conducir

a un cambio de comportamiento profesional (Vrikki et al., 2017). Desde una perspectiva sociocultural, se entiende como una construcción conjunta de los participantes en comunidades de práctica, quienes se involucran, a través del diálogo en tareas que requieren de una aproximación colectiva para resolverla (Guerra et al., 2018). Desde esta perspectiva, en la interacción con otros individuos se fomentan procesos cognitivos superiores que favorecen el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Por tanto, el desarrollo cognitivo sigue un proceso que transita desde el mundo exterior, social, hacia el mundo interior, individual. Este paso de lo interpersonal a lo intrapersonal es mediado socialmente por distintos instrumentos, entre los cuales el lenguaje y el diálogo, son instrumentos por excelencia (Esteve, 2009). Se puede señalar, en consecuencia, que el habla es la herramienta cultural y psicológica que transforma el pensamiento y acción tanto colectiva como individualmente (Mercer & Howe, 2012).

El diálogo ofrece tanto un mecanismo de pensamiento y razonamiento crítico, como un marco para la colaboración y la comunicación productivas. Así, una pedagogía dialógica implica a profesores y alumnos en comentar y construir sobre las ideas de cada uno, planteando preguntas y construyendo interpretaciones juntos (Alexander, 2011); "ver" las cosas desde la perspectiva de otro; "encadenar" preguntas y respuestas; y construir y criticar el conocimiento compartido (Mercer, 2000). Este proceso interactivo implica que la acción del participante menos competente es tan importante como la de quien tiene mayor competencia, dado que contribuye a que su interlocutor le dé el soporte necesario, en un proceso de acción conjunta (Esteve, 2009).

No todas las formas de diálogo generan resultados positivos. En grupos de discusión profesionales, las normas sociales implícitas pueden utilizarse para manejar la forma en que se desarrolla el intercambio de conocimiento, particularmente el disenso, generando consensos débiles que no se basan en la mejor solución posible al problema (Littleton & Mercer, 2013; Vrikki et al., 2017).

Considerando lo anterior, Mercer (2000) distingue entre tres formas de diálogo distintas, que propician de menor a mayor medida la colaboración:

- **Conversación de Discusión:** Este tipo de conversación se caracteriza por la negativa de los interlocutores a adoptar las ideas del otro, persiste el desacuerdo y la toma de decisiones de forma individual. Los intercambios entre los hablantes son breves en los que predomina la refutación, discusión y afirmación de las ideas. La relación es competitiva, no se comparte información, más bien se expone, generando oposiciones en las diferencias de opinión, promoviendo una posición defensiva. El razonamiento es tácito e individualizado.
- **Conversación Acumulativa:** En este tipo de conversación, los hablantes abordan de manera positiva, sin criticar las ideas de los demás. Cada uno aporta ideas desde su experiencia y busca enriquecer las opiniones de los demás para construir conocimiento común por medio de la acumulación. Esta conversación es repetitiva, de tipo confirmativo, basada en relaciones implícitas de solidaridad y confianza, requiriendo la confirmación constante de ideas y opiniones.
- **Conversación Exploratoria:** La característica de este modelo de conversación, es que en ella los interlocutores abordan de manera crítica, pero positiva las

ideas de los demás. El razonamiento y la justificación son rasgos claves de este tipo de conversación. Esto implica que los argumentos propios tienen a defenderse, mientras los ajenos se cuestionan, generando la necesidad de justificar los elementos sobre los cuales existen dudas, o bien ofreciendo hipótesis alternativas. El progreso en la conversación se manifiesta como el producto de un acuerdo conjunto.

La conversación exploratoria fomenta el desarrollo de patrones colaborativos de trabajo docente, al promover el trabajo hacia metas compartidas. La investigación señala que cuando los miembros de un equipo comparten objetivos de colaboración, participan de intercambios de información más deliberados y exhaustivos, discutiendo directamente sus diferencias de opinión. Esto conduce a niveles más altos de logro de metas y efectividad de grupo (De Dreu, 2007; Johnson & Johnson, 2005; Tjosvold, 2008). En el caso particular de la conversación exploratoria, diversas investigaciones han demostrado que la discusión abierta de puntos de vista opuestos puede mejorar la calidad de la toma de decisiones en equipo (Lu & Hallinger, 2017) y la resolución de problemas (Tjosvold, 2008).

Este modelo de conversación que distingue lo disputacional, lo acumulativo y lo exploratorio ha sido utilizado como modelo de análisis de los modos conversacionales en distintos contextos y programas de investigación. Se ha extendido al nivel del diálogo entre estudiantes universitarios (Tan, 2003), estudiantes de pedagogía (Le Cornu & Ewing, 2008); para analizar los modos conversacionales en el análisis de conflicto y violencia de pareja en adolescentes (Bascón et al., 2013), entre otros.

Metodología

Con el objetivo de analizar las conversaciones profesionales docentes en el proceso de estudio de clase se utiliza una metodología de corte cualitativa, dado que reconoce la especificidad propia de los contextos e integra a los sujetos como actores relevantes de información y análisis (Mercer, 1991; Strauss & Corbin, 2002). Considerando la especificidad propia del estudio, el método que se adecua mejor es el método de estudio de caso. Por las características de la investigación se utiliza la modalidad de estudio de caso intrínseco, que se define como el estudio de la particularidad y complejidad de un caso específico para comprender su actividad en circunstancias determinadas (Stake, 1999).

Muestra

El caso estuvo compuesto por tres escuelas de la ciudad de Concepción, Chile. La Tabla 1 muestra una serie de indicadores de cada escuela. Son instituciones pequeñas, públicas y con alto nivel de vulnerabilidad social de sus estudiantes (IVE). En términos de desempeño académico, la Agencia Nacional de la Calidad de la Educación clasifica a dos de ellas con desempeño Insuficiente.

Tabla 1

Caracterización de establecimientos participantes

Escuela	Matrícula 2019	IVE 2019	N° Docentes en la escuela	Categoría de desempeño
Escuela 1	113	93,75%	22	Insuficiente
Escuela 2	84	100%	22	Insuficiente
Escuela 3	151	95,60%	26	Medio

Fuente: Tabla de elaboración propia, con datos obtenidos de MINEDUC

Considerando la similitud de su contexto y necesidad de establecer procesos de mejora escolar, se estableció un trabajo en red entre los directivos y docentes. Este estudio recoge el trabajo desarrollado entre los docentes de estas tres instituciones escolares quienes se focalizaron en desarrollar la comprensión lectora de sus estudiantes.

De cada escuela participaron dos docentes: una profesora de educación general básica y otra educadora diferencial, quienes, al momento de desarrollar la investigación, enseñaban en un curso de segundo año de educación general básica. Como profesionales expertos se unieron al proyecto dos profesionales del sistema escolar: una Profesora de Educación General Básica, con mención en lenguaje y jefa de la unidad técnica pedagógica de una escuela y un profesor de lenguaje de enseñanza media, los cuales dieron apoyo disciplinar y pedagógico a los docentes participantes. Este grupo de trabajo fue dirigido por dos académicos universitarios.

Las sesiones programadas para la fase de planificación fueron realizadas en dependencias de la Universidad de Concepción, Chile, por ser considerada una sede neutral para todas las escuelas, lo que permitió que los docentes se desarrollaran libremente con sus pares. Como medio de información se usaron los registros de audio de las distintas fases desarrolladas del estudio de clase. Estos registros permitieron conocer cómo interactuaron los docentes bajo una nueva instancia de colaboración.

Se consideró como unidad de análisis el turno completo de la palabra y unidad real de la comunicación (Bakhtin, 1986). El análisis se realizó utilizando los modelos de conversación propuestos por Mercer (1991), con el fin de analizar las conversaciones sostenidas por los docentes e identificar extractos de diálogos correspondientes a cada tipo de conversación. Para efectos de este estudio se analizaron los registros de la fase de planificación correspondientes al primer y segundo ciclo de implementación del método EC. Las referencias obtenidas del análisis se añadieron al programa Nvivo12 de acuerdo con cada modelo de conversación, esto nos ayudó a tener una visión general del tipo de conversaciones que sostuvieron los docentes a lo largo del ciclo. Finalmente, se exportó del programa el conteo de las referencias, de acuerdo al tipo de registro y modelo de conversación.

Resultados

Modelos de conversación desarrollados en el primer ciclo de EC

Tras analizar los turnos completos de palabra del primer ciclo de planificación de EC, se identificaron 26 extractos de diálogos que dan cuenta de los modelos de conversación que sostuvieron los docentes en esta instancia. Los resultados obtenidos se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 2

Modelos de Conversación en primer ciclo de planificación, escuela 1

Modelo de Conversación	Número de referencias
Conversación de Discusión	8
Conversación Acumulativa	12
Conversación Exploratoria	6
Total	26

Fuente: Tabla de elaboración propia

De acuerdo con los datos presentes en la tabla, se describen a continuación los modelos de conversación según la frecuencia con la que se dieron durante el ciclo y se describen de acuerdo con la presencia que estos tuvieron en cada registro:

Conversación de Discusión

De acuerdo con la información presente en la tabla 2, las conversaciones de discusiones estuvieron presentes en 8 oportunidades. En estas conversaciones los docentes escuchaban las opiniones de sus compañeros, pero no las integraban a su visión para construir conocimiento; más bien, constantemente reafirmaban sus propias opiniones. Las discusiones establecidas por los docentes se dieron en torno al esquema de la planificación utilizada, las actividades a desarrollar en torno al objetivo propuesto y las adecuaciones curriculares (Ver ejemplo 1):

Ejemplo 1

Docente 1: Pero yo encuentro que le están dando muchas vueltas, les están dando muchas facilidades a ellos.

Docente 5: No, pero es que eso es considerando a los que no leen, a esos nos estamos enfocando también, para que ellos comprendan lo mismo que los que leen.

Docente 6: Claro, si incluso los avanzados van a ir ayudando a los que están más atrás.

Docente 7: Pero al momento de, ellos van a tener una actividad diferente.

En el ejemplo anterior, se establece una relación competitiva entre los docentes que gira en torno a la posición y rol que se les asignará a los estudiantes en el

desarrollo de las actividades. Se evidencian al menos tres posiciones contrarias y defensivas: sobre el esfuerzo del estudiante, sobre los estudiantes según su nivel de desarrollo de habilidades y sobre el rol del estudiante.

Conversación de Acumulación

Los resultados generales de la tabla 2 nos indica que el modelo de conversación que se dio con mayor frecuencia entre los docentes a lo largo del ciclo fue la conversación de tipo acumulativa con un total de 12 referencias, lo que nos indica que la mayor parte del tiempo los docentes sostuvieron conversaciones de manera positiva, en las cuales cada uno aportó información en base a su experiencia con la finalidad de construir conocimiento compartido. Los diálogos sostenidos por los docentes durante esta etapa se orientaron en torno a las actividades y las estrategias a utilizar, las adecuaciones curriculares (Ejemplo 2) y los tiempos de cada fase de la clase:

Ejemplo 2

Docente 2: ¿Si trabajamos los pictogramas?, dibujos y lectura, se van cambiando por imágenes los personajes, entonces así van leyendo eso... es bueno igual, porque ellos lo van a ver y van a ir leyendo igual que sus compañeros, se les puede entregar a todos de hecho, porque va lectura más imágenes.

Docente 5: Esa es la gracia de la clase, que sea pareja para todos.

Docente 6: A veces hay textos en los que sale el dibujo del animal en vez del nombre, entonces ellos leen el ratón fue... y sale no sé, comer y sale un queso.

Docente 1: Cómo podemos representar toda esa lectura así, tendría que ser algún extracto de la lectura, leerlo para todos, que ellos participen y después alguna actividad más pequeña tomar alguna frase, hacerlos que la lean, por ejemplo: el león. Ellos deberían ser capaces de leerlo y trabajar eso con ellos que logren hacer la decodificación más que nada, es que claro, por ejemplo, el Dante reconoce la L y la D porque él se llama Luis Dante y todos le dicen Dante.

En el ejemplo anterior, la conversación de los docentes asume una posición afirmativa, que carece de controversia y acumula opiniones sobre el desarrollo de una actividad de aprendizaje. Los docentes no abordan abiertamente una disputa, aún cuando sus opiniones no son del todo coherentes. Esto se observa respecto de lo planteado por el docente 6, frente a lo señalado por el docente 2. La divergencia se manifiesta latente, sin escalar ni aportar al desarrollo de una actividad más robusta que aborde el problema de aprendizaje de los no-lectores y facilite el desarrollo de habilidades de los lectores.

Conversación exploratoria

Este tipo de conversación fue el que se dio con menos frecuencia entre los docentes según la tabla 2. De los tres registros analizados solo se logró extraer 6 referencias relacionadas a la conversación exploratoria, lo que refleja que a los

enseñantes se les dificulta criticar de manera constructiva, entregar fundamentos sobre sus opiniones y analizar distintos puntos de vista para progresar en conjunto.

Este tipo de conversaciones se desarrollaron solamente durante la etapa de planificación. Las referencias obtenidas de este registro nos indican que los diálogos establecidos por los docentes se centraron en diseñar y revisar el material que se utilizaría para la clase (Ejemplo 3), organizar las actividades en relación con la secuencia de la clase, evaluar y modificar el objetivo de aprendizaje.

Ejemplo 3

Docente 6: Esa va a ser la pregunta, ¿De qué cree que tratará la clase de hoy, mirando las imágenes? Entonces, alguno va a decir a lo mejor que, sobre un cuento o algo ya visto anteriormente.

Docente 5: Pueden decir algo relacionado con los personajes.

Docente 6: Y con eso nomás, porque ahí se van a explicar y después comienza la actividad.

Docente 7: ¿Cómo se dieron cuenta de eso? Para retroalimentar.

Docente 6: Es que, para después, eh ya aquí después de leer el texto, entonces ahí después se les pregunta qué tipo de texto es.

Docente 7: No, la imagen primero yo creo, es que, para vincularlos al tiro desde el inicio con esta habilidad, el título, presentarles primero la imagen y después el título y ahí ¿De qué se tratará?, no de un león un ratón ¿Por qué crees tú eso? A lo mejor alguno ya lo conoce.

En el ejemplo anterior, se evidencia una relación de colaboración efectiva, en la medida que frente a la propuesta de actividades se desarrollan procesos de controversia, que se abordan desarrollando procesos de razonamiento y justificación. Frente a la propuesta de actividad de aprendizaje (docente 6), se comienzan a desarrollar distintos escenarios, los que son puestos a prueba por los docentes (docente 7), de tal modo que se logra desarrollar una actividad de aprendizaje más robusta.

Modelos de Conversación desarrollado en segundo ciclo de EC

Considerando las conversaciones establecidas en el primer ciclo de planificación, la tabla 3 nos evidencia los cambios que se registraron en el segundo ciclo de planificación. El propósito de haber realizado este análisis fue establecer una comparación entre los registros de ambas planificaciones con el fin de identificar si existió una variación en las conversaciones, para establecer desde la lógica de Mercer, si los diálogos desarrollados por los docentes transitaron desde una conversación de discusión hacia una conversación exploratoria. Del análisis de este registro se obtuvieron 15 extractos de diálogos, los cuales de acuerdo a los diferentes modelos de conversación se clasifican en la siguiente tabla:

Tabla 3

Modelos de Conversación en segundo ciclo de planificación, escuela 2

Modelo de Conversación	Número de referencias
Conversación de Discusión	0
Conversación Acumulativa	5
Conversación Exploratoria	10
Total	15

Fuente: Tabla de elaboración propia

Conversación de Discusión

En este registro no fue posible evidenciar extractos de conversaciones de este modelo.

Conversación Acumulativa

De acuerdo con la información contenida en la tabla 3, se obtuvieron cinco extractos de conversaciones de tipo acumulativas. Estas se desarrollaron en torno al vocabulario de los alumnos, el cumplimiento del objetivo en la alumna con necesidades educativas, mejoramiento del manejo de aula (Ejemplo 4) y confianza de los alumnos.

Ejemplo 4

Docente 7: Por eso te preguntaba cómo tú veías tú pedagogía a futuro, si eso es parte de tu manera de enseñar.

Docente 2: Es que no sé, a veces el resto como que se espanta.

Docente 8: Que esto igual es como un desafío personal, el hacia donde quiero moverme, tú necesitas a los niños más estructurados o ¿no?

Docente 2: Es que depende de la situación.

Docente 1: Para que escuchen lo que tiene que hacer, por ejemplo, cuando están haciendo algo, porque se ponen así como abejas y suben bajan algunos se cambian.

Docente 2: Sí.

Docente 6: Eso es lo que me pasa a mí, yo quisiera que los niños me escucharan, se quedaran quietos y en silencio y no volara ni una mosca, pero no puedo porque ellos no me dejan.

En el ejemplo anterior, la conversación que sostienen los docentes gira en torno a la identidad profesional y su visión de aprendizaje y enseñanza. No obstante, no se abren disputas ni controversias. Existe una aceptación acrítica de la opinión de los demás (docente 2), aún cuando tácitamente se manifiestan ciertas diferencias respecto del rol de los estudiantes y su relación con el docente, ya sea aludiendo a la flexibilidad del rol (docente 8 y 1), frente a un rol pasivo del estudiante (docente 6).

Conversación Exploratoria

En relación a la información presentada en la tabla 3, durante esta fase el modelo de conversación exploratoria fue el que se dio con mayor frecuencia. Las conversaciones se centraron en temas como: estrategias para el desarrollo del vocabulario, tipo de texto a utilizar, actitudes a desarrollar en la clase, adecuación de las actividades en torno al tiempo, clasificación de los alumnos según el desarrollo de la habilidad, estrategias para manejo de aula, construcción del objetivo (Ejemplo 5) y la estrategia para el desarrollo del objetivo.

Ejemplo 5

Docente 3: Es que para elegir uno de esos deberíamos tener el objetivo de la clase, ver qué tipo de texto queremos trabajar para elegir uno de esos.

Docente 7: No profesora, se supone que es al revés.

Docente 8: Para poder determinar el objetivo se debe tener claridad en lo que pretendo lograr exactamente, por eso estamos viendo esto para ver qué exactamente de reflexionar vamos a ver, vamos a emitir un juicio de valores o una lectura crítica, en que nos vamos a enfocar. Tenemos que ver que más que sea algo entretenido que se cumpla el objetivo al final de la clase.

Docente 3: A nosotros nos pasó eso que al final se perdió el foco en la actividad.

Docente 7: Recuerda que uno de los objetivos de esa clase era que el alumno dijese que había hecho tal cosa, entonces ahí está nuestro mayor indicador de logro.

En el ejemplo anterior, se observa una disputa que origina una reconfiguración de una posición discursiva, en la medida que se adopta el punto de vista del docente que abre la controversia. Mientras el docente 3 plantea una estrategia para determinar el objetivo de la clase, es abiertamente refutado por los docentes 7 y 8, quienes aportan evidencia sobre un punto de vista diferente sobre el diseño de objetivos de clase. Esto lleva al docente 3 a plantear evidencia sobre su propia experiencia, que refuerza lo planteado por sus colegas.

Cambio y transición en los modelos de conversación

Del análisis de ambas planificaciones se pudo evidenciar que las conversaciones sostenidas por los docentes fueron variando de un ciclo a otro. Los resultados obtenidos de la primera planificación nos indicaron que el modelo de conversación que se dio con mayor frecuencia fue la conversación acumulativa. En cambio, durante la segunda planificación el modelo de conversación que más se destacó fue la conversación exploratoria.

Al contrastar estos resultados se concluyó que a medida que el proyecto fue avanzando, las formas de conversar entre los docentes fueron variando. En un inicio las conversaciones estuvieron basadas en la construcción positiva y conjunta, pero desde una lógica acumulativa donde las ideas aportadas por cada miembro del equipo fueron aceptadas sin que existiera un mayor análisis.

Posteriormente una vez que los docentes adquirieron mayor confianza para trabajar en equipo, las conversaciones que se generaron entre ellos se

fundamentaron en una construcción positiva, pero crítica del conocimiento. Las aportaciones realizadas fueron analizadas, debatidas y evaluadas por todo el equipo, lo que evidenció un mayor razonamiento por parte de los docentes en la toma de decisiones, con diálogos más largos y sostenidos en el tiempo.

Según Mercer (1997), las conversaciones de tipo exploratoria son aquellas a las que se aspira llegar en una conversación educativa. Este tipo de conversaciones ayuda a desarrollar hábitos intelectuales, ya que implica un mayor razonamiento y análisis por parte de los sujetos, por ende, es la más efectiva de los tres modelos de conversación para resolver problemas a través de la actividad colaborativa.

No obstante, llama la atención que el contenido de los tópicos abordados en las conversaciones disputativas del primer ciclo y en las acumulativas del segundo ciclo, se refieren principalmente al rol de los estudiantes y su conducta. Un elemento clave que podría explicar esto dice relación con las diferencias asociadas a las visiones de aprendizaje de cada docente (Gajardo, 2019) y sus teorías implícitas sobre el aprendizaje (Pozo *et al.* 2006). Precisamente, se logra transitar desde lo disputativo a lo exploratorio, en la medida que los tópicos abordan con mayor profundidad los elementos técnicos asociados al desarrollo de actividades, las estrategias y materiales a utilizar. Pero en los turnos completos de palabras, los tópicos que hacen referencia a la visibilización del estudiante en su contexto y considerando sus desafíos de aprendizaje, se vinculan a distintas visiones que contrastan y no son fáciles de abordar ni resolver.

Discusión y conclusiones

El trabajo colaborativo entre docentes propicia el desarrollo de intercambios pedagógicos que facilitan el aprendizaje compartido. El aprendizaje colaborativo es uno de los enfoques principales en materia de desarrollo profesional (Vaillant, 2016), pero dificultado por la presencia de una cultura individualista de trabajo (Arévalo & Núñez, 2016). Uno de nuestros hallazgos, sugiere que producto del trabajo individualista existen habilidades que se encuentran disminuidas en los docentes, como el escuchar sugerencias y aceptar opiniones de otros. En este sentido, propiciar un espacio de colaboración entre iguales, permite a los docentes aprender de los otros y crecer profesionalmente. Tal como indica Soto, Serván y Peña (2019), el carácter colaborativo del EC es lo que posibilita a los docentes tomar conciencia sobre la importancia de trabajar en equipo.

Los resultados del análisis de las conversaciones aportan en dicho sentido, en la medida que los docentes transitan desde una posición centrada en la discusión y disputa, hacia la participación en diálogos exploratorios, de tipo colaborativo en lugar de competitivo. En efecto, los diálogos centrados en la discusión asumen la forma de una competencia, que implica la presencia de un “ganador” (Wegerif & Mercer, 1997). Esto tiene diversas consecuencias para el proceso de aprendizaje profesional. En primer lugar, los focos de las discusiones se mueven hacia aspectos más profundos de la dinámica del aprendizaje, con una mayor responsabilización de los aprendizajes de los estudiantes. Del mismo modo, las conversaciones son más extensas y técnicas desde un punto de vista pedagógico, abriendo camino a un plano mucho más reflexivo, que requiere la justificación de hipótesis y su revisión permanente.

Lo anterior es coherente con las concepciones actuales de aprendizaje y desarrollo profesional docente, en la medida que el conocimiento se integra a las experiencias profesionales de los docentes, como resultado de su participación activa reflexionando sobre su práctica y modificando su enseñanza para promover un mejor aprendizaje de los estudiantes (Vescio et al., 2008). Asimismo, promueve y es coherente con el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje, en la medida que propicia el desarrollo de relaciones de colaboración entre el profesorado, desarrollando procesos de investigación sobre y de la práctica (Escudero, 2009; Roberts & Pruitt, 2009).

La participación de profesores de distintos centros escolares es un factor importante para considerar en la implementación de EC en el contexto nacional, en la medida que genera condiciones que facilitan el tránsito desde diálogos acumulativos hacia conversaciones exploratorias. La heterogeneidad de prácticas y visiones presente en los docentes es una oportunidad, dado que los participantes no comparten un espacio formativo y una cultura escolar que promueva ideas similares entre ellos (Guerra et al., 2018). Bajo ciertas condiciones, esto promueve el disenso, necesario para la integración de nuevas ideas, como las que se asocian, por ejemplo, a la visión de aprendizaje y las creencias tácitas sobre el aprender. Cuando los contenidos de las conversaciones gravitaban en torno a dichos aspectos, era más complejo avanzar hacia una conversación de tipo exploratorio.

Limitaciones

Se reconoce como limitación del estudio lo acotado de la muestra y la imposibilidad de completar los tres ciclos comprometidos. Producto de las contingencias sociales vividas en Chile durante el año 2019, los resultados expuestos dieron cuenta del trabajo de dos de las tres escuelas participantes del proyecto.

Referencias

- Alexander, R. (2011). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Arévalo, A. y Núñez, M. (2016). Los Profesores Hablan. *Docencia*, (60), 55-65.
- Ávalos, B. y Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bascón, M. J., Arias, S. y de la Mata, M. L. (2013). Contenidos y modos conversacionales en adolescentes. Debatendo sobre conflictos grupales y violencia de pareja. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 489-500. <https://doi.org/10.1174/021037013808200302>
- Benavides, L. y Calvache, R. (2013). El Estudio de Clase Como Investigación en el Aula. *Docencia, Investigación e Innovación*, 2(1), 32-55.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: El Aprendizaje Profesional Colaborativo. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe. El debate actual* (112-152). Ceppe y Unesco.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito,

- C. (2004). Las necesidades de Formación Permanente del Docente. *Educación y educadores*, 7(1), 79-112.
- De Dreu, C. K. W. (2007). Cooperative outcome interdependence, task reflexivity, and team effectiveness: A motivated information processing perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92, 628-638. doi:10.1037/0021-9010.92.3.628
- Duk, C. y Hernández, F. (2020). Mejorando la Respuesta a la Diversidad en el Aula a través del Estudio de Clases en Escuelas Chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 99-123. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005>
- Elliot, J. (2015) Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 29-46.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 10, 7-31. <http://hdl.handle.net/11162/24566>
- Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R. y Espinoza, G. (2020). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education* 23, 293-310 <https://doi.org/10.1007/s10857-018-09423-y>
- Esteve, O. (2009). La interacción, un proceso que implica conversar. *Cuadernos de Pedagogía*, (391), 56-59.
- Gajardo, J. (2019). *Analizando la visión de aprendizaje presente en el establecimiento desde un enfoque de Aprendizaje Profundo*. Nota Técnica N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Garay, S. (2018). De Japón a Puente Alto: El estudio de la clase: una innovación en la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Gestión de la innovación de Educación Superior REGIES*, 3(1), 94-114.
- Guerra, P., Grau, V., Sebastián, C., y Galdames, A. (2018). Análisis de las interacciones entre estudiantes de pedagogía durante un juego serio. *Revista de Psicología*, 27(1), 1-13. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50750>
- Housley, W. (2000). Category work and knowledgeability within multidisciplinary team meetings. *Text & Talk*, 20(1), 83-107. <https://doi.org/10.1515/text.1.2000.20.1.83>
- Isoda, M., Arcavi, A. y Mena, A. (2007). *El Estudio de Clases Japonés en Matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Isoda, M. y Olfos, R. (2009). *El Enfoque de Resolución de Problemas, en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131, 285-358. doi:10.3200/MONO.131.4.285-358
- Le Cornu, R. & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education... reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>

- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge.
- Lu, J., & Hallinger, P. (2017). A Mirroring Process: From School Management Team Cooperation to Teacher Collaboration. *Leadership and Policy in Schools*, 17(2), 238-263. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1278242>
- Mena, A. (2007). El Estudio de Clases japonés en perspectiva. Informe de investigación presentado en la XIII Jornada de la Sociedad Chilena de Educación Matemática. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://mastedcnica.cl/?mdocs-file=1135>
- Mercer, N. (1991). Investigaciones sobre el conocimiento compartido. En G. Walford. (Ed.), *La otra cara de la investigación educativa* (59-78). Editorial La Muralla.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. Routledge.
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Montoya, M. (2016). Reflexiones de profesores en un escenario de Estudio de Clases para el desarrollo profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 127-144. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500008>
- Olfos, R., Estrella, S., y Morales, S. (2015). Clase pública de un estudio de clases de estadística: una instancia de cambio de creencias en los profesores. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.21>
- Osorio, A. (2016). El Desarrollo Profesional Docente en Educación Básica Primaria. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativo*, 12(1), 39-52.
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado Evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el Sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Roberts, S. & Pruitt, E. (2009). *Schools as Professional Learning Communities*. Corwin Press.
- Seleznyov, S. (2018). Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7 (3), 217-229.
- Soto, E. y Pérez, A. (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 15-28.
- Soto, E., Serván, M.J., Peña, N. y Pérez-Gómez, Á. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Caso*. Ediciones Morata, L.S.

- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 4, 513-526.
- Tan, B. T. (2003). Does talking with peers help learning? The role of expertise and talk in convergent group discussion tasks. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(1), 53-66. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00033-4](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00033-4)
- Tjosvold, D. (2008). Controversy for management education: Developing committed, open-minded researchers. Exemplary contributions. *Academy of Management Learning and Education*, 7, 73-85. doi:10.5465/AMLE.2008.31413864
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80- 91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vrieki, M., Warwick, P., Vermunt, J. D., Mercer, N., & Van Halem, N. (2017). Teacher learning in the context of Lesson Study: A video-based analysis of teacher discussions. *Teaching and Teacher Education*, 61, 211-224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.014>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wegerif, R. y Mercer, N. (1997). A dialogical framework for researching peer talk. In Wegerif, R. y Scrimshaw, P. (Eds.), *Computers and talk in the primary class room* (pp. 49-61). Multilingual Matters.
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 165-187. <https://doi.org/10.1174/021037004323038824>

Pensamiento Visual y Lectura de Imagen en Estudiantes del Grado en Educación

Pedro URCHEGUI BOCOS
Elena BETEGÓN BLANCA
Beatriz CARRAMOLINO ARRANZ
M^a Jesús IRURTIA MUÑIZ

Datos de contacto:

Pedro Urchegui Bocos
Universidad Isabel I (España)
pedro.urchegui@ui1.es

Elena Betegón Blanca
Universidad de Valladolid
(España)
elena.betegon@uva.es

Beatriz Carramolino Arranz
Massachusetts Institute of
Technology (MIT) (EE.UU.)
beatriz1@mit.edu

M^a Jesús Irurtia Muñiz
Universidad de Valladolid
(España)
mjirurtia@uva.es

Recibido: 16/04/2021
Aceptado: 06/10/2021

RESUMEN

El Pensamiento Visual (PV) es un constructo cognitivo que resulta cada vez más relevante para explicar la representación mental que hacemos del mundo y de la realidad que nos rodea, a partir de la percepción y el razonamiento espacial. Estos conceptos están asociados a la inteligencia y resultan significativos para la educación tanto en el ámbito artístico como en el científico. Realizamos una investigación descriptiva del constructo PV con 314 estudiantes del Grado en Educación en las Universidades de Valladolid (España), Boston y Harvard (EE.UU.). Se utiliza la Escala de Pensamiento Visual (EPV) realizada ad hoc para el análisis de los factores de visualización (estática y dinámica), de razonamiento proporcional y de lectura de imagen. Destaca el déficit de visualización estática en las referencias visuales del propio campo visual y éste se vincula con la lectura objetiva (estructural y óptico-geométrica) de la imagen. El razonamiento proporcional en el análisis de formas y de ángulos muestra notables diferencias entre su consideración conceptual y la lectura visual. Considerando la relación entre los diferentes sistemas de representación utilizados en el modelado educativo (gráficos, mapas, dibujos, fotografías y sus formas de animación), se establece una aproximación cognitiva de este déficit con las dificultades de interpretación gráfica, tanto en la creación como en la interpretación visual de estos recursos.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento Visual; Razonamiento Espacial; Visualización; Imagen.

Visual Thinking and Image Reading in Education Graduate Students

ABSTRACT

Visual Thinking (VT) is a cognitive construct increasingly gaining relevance for explaining our mental representation of the world and our surrounding reality. This construct is built from perception and spatial reasoning. These are important concepts for education both, for the artistic and scientific fields. We carried out a VT descriptive investigation with a sample of 314 Degree in Education students from the University of Valladolid (Spain), Harvard Graduate School of Education and Boston University School of Education (USA). We used the Visual Thinking Scale (VTS) ad hoc created for analyzing the static and dynamic visualization factors, the proportional reasoning, and the image reading. The visual reference of static visualization deficit stands out from results. This shortfall is related to the objective image reading (structural and optical-geometric). The proportional reasoning, analyzing shapes and angles, showed substantial differences between its conceptual consideration and visual reading. This paper establishes a cognitive approach towards this deficit related to its graphical interpretation difficulties. We consider the educational modeling relationships between the different types of graphical representation or visual communication systems (graphics, maps, drawings, photographs and animations) for both, content creation, and resource visual interpretation.

KEYWORDS: Visual Thinking; Spatial Reasoning; Visualization; Image

Introducción

Desde que Rudolf Arnheim (1979) publicara la obra “Visual Thinking”, el uso del constructo Pensamiento Visual (PV) está teniendo diferentes acepciones en el ámbito psicológico y educativo. Aunque lo plantea como una actividad cognitiva principal, el PV se suele asociar con las artes visuales, o con planteamientos educativos y organizacionales, que lo relacionan con cuestiones de eficacia en la comunicación y en la resolución de problemas (Martín Barbero, 2014).

Si bien la capacidad de saber ver, de leer una imagen o de dibujar se vincula preferentemente con la educación artística, el razonamiento visual entendido como la capacidad que tiene el cerebro para comprender e interpretar lo que los ojos ven (Brown, 2009; Dziekonski, 2003; Gardner, 1993; Hoffman, 2000) no parece exclusivo de las mentes artísticas. Estos “saberes”, asociados al concepto aptitudinal de la inteligencia espacial, sugieren que la imagen es estructural al pensamiento y que podemos razonar con independencia de las palabras (Jardí, 2012; Pardos, 2018; Zamora, 2007) o que realmente podemos pensar con imágenes (Jardí, 2012; Grandin, 2016). Recientes estudios plantean la existencia de un procesamiento cognitivo viso-espacial (de ruta) paralelo a un procesamiento no espacial asociado al reconocimiento de objeto (Hartley et al., 2014; Moser et al., 2017). Otros autores

hablan de la característica dual del pensamiento, definida por el qué y el dónde (Giménez-Amaya, 2000; Muñoz Marrón, 2011). Hoy podemos afirmar que existe una manera de pensar viso-espacial en estrecha conexión con el razonamiento verbal, pero no siempre supeditada a él.

La representación mental del mundo es sobre todo espacial. Si representar consiste en situar o hacer presente algo que está ausente (Gombrich, 2000), reflejamos la realidad y la interpretamos a partir del establecimiento de relaciones perceptivas (Arnheim, 1998; Hoffman, 2000). Si bien la formación mental de imágenes responde a múltiples cambios perceptivos de las formas y la luz, su expresión verbal y gráfica tiende a estabilizarlos de manera simbólica, en lo que denominamos la ley de constancia. Sin embargo, referimos riqueza expresiva, tanto en la escritura como en el dibujo, cuanto más se representan cualidades visuales en detalles, formas, tamaños, distancias e inclinaciones, colores, texturas y gradientes.

Podemos definir el constructo PV como el razonamiento o conjunto de procesos cognitivos que realizamos de manera específica en torno a la información visual, con los que interpretamos la realidad y que nos conducen a la acción. Una acción que se articula con los lenguajes.

El pensamiento se construye y se expresa con lenguajes. El lenguaje visual trabaja con la información o input visual y la encuadra en un código específico. El PV mantiene el código visual más cercano a su aspecto original, y para su expresión prefiere un lenguaje gráfico no verbal. Pero no siempre lo vemos así. En el pasado reciente, este tipo de pensamiento era descargado de intencionalidad social, al definirlo como “no dirigido”, egocéntrico o autista (Vigotsky, 1934, p. 28). Era supeditado a los procesos del razonamiento verbal y despojado de su carga de inteligencia. La percepción adquiriría una función adaptativa, de manera tal que la expresión gráfica del dibujo, era entendida como un proceso de imitación, “como auxiliar simbólico complementario del lenguaje” (Piaget e Inhelder, 1969, p. 75).

Al tiempo que se formulan estas teorías del desarrollo, los aspectos específicos del desarrollo gráfico se plantean en términos de “intentos fortuitos” o “fallidos” por alcanzar el “realismo” (Luquet, 1927), quizás como un reflejo del cuestionamiento de lo figurativo en el arte vanguardista. A la par, curiosamente se extiende el entusiasmo por la creatividad de la expresión infantil, reflejado en la idea de Cizek: “Los niños tienen sus propias leyes. ¿Qué derecho tienen las personas adultas a interferir?” (Wilson, 1921, p. 4). Igualmente, el estudio del desarrollo de la expresión gráfica del dibujo se plantea en un momento histórico que coincide con el desarrollo y popularidad de la imagen fotomecánica, a la que se atribuye el mayor logro de veracidad representativa y en la que se deposita “una fe que nunca se había puesto en las imágenes producidas por otros mecanismos” (Frutos, 2008, p. 7). La máquina fotográfica va a gozar de una especie de inteligencia y capacidad que no se atribuirá (salvo en la ficción) a otros inventos como las calculadoras u ordenadores. Nos preguntamos si esta relativización de la competencia visual y gráfica humana ha influido a su vez en los planteamientos educativos visuales. Consideramos que el hecho de asumir una limitación en una capacidad humana, como ocurre con la lectura y escritura de la imagen, debe generar una importante reflexión científica con el conjunto de las capacidades creadoras y con la propia noción de inteligencia,

entendida como “conjunto sistemático de aptitudes o funciones para procesar diferentes clases de información de modos diversos” (Guilford, 1972, p. 11).

Nos parece importante destacar que las habilidades viso-perceptivas finas para “afrontar” la oblicuidad y angularidad, que maduran entre los 9 y 12 años de edad (Atkinson, 2002; Wohlwill, 2016), se comportan de acuerdo a una intencionalidad marcada más por los aspectos físicos del estímulo que por los simbólicos (Gombrich, 2000; Hammill et al., 1995; Thurstone, 1950), lo que les atribuye un carácter constructivo en el ajuste con la realidad (Ballesteros, 2014, Johnson, 2010). Al crecer, hacemos de la percepción espontánea un proceso intencionado “para una dimensión visual de conocimiento y adaptación con el entorno” (García-Sípido, 2003, p. 62). Es posible que no estemos valorando la importancia educativa que tiene esta intencionalidad en el desarrollo. La percepción fina entra en conflicto con la enseñanza de modelos representacionales gráficos que no se corresponden con el modelo visual. Podemos compararlo con el conflicto que provocaría explicar la estructura del lenguaje utilizando, directamente como modelo, un telegrama.

Aunque el PV se aborda desde enfoques epistemológicos diferentes, existe cierta coincidencia en atribuir a la visualización un lugar destacado en los procesos del razonamiento (Ballesteros, 2014; Calvo, 2017; Kosslyn, 1995; Martín Gutiérrez, 2010). Por lo general, los enfoques psicométricos, cognitivos y técnico-científicos utilizan el concepto de factor espacial, mientras que los enfoques artísticos y de la teoría de la imagen prefieren el concepto de visualización. Ahora bien, el propio enfoque psicométrico muestra disparidad en determinar los factores que componen los aspectos cognitivos espaciales (Lohman, 1996). El estudio de la inteligencia técnica a partir de Spearman, analiza la aptitud a través de factores lógicos, perceptivos, imaginativos y psicomotores, pero su “núcleo distintivo y característico está constituido por el factor espacial. ¿Qué es el factor espacial? He aquí nuestro problema” (Yela, 1967, p. 609). Los trabajos de Thurstone (1950) sobre el factor espacial y los de Guilford (1972) sobre visualización y relaciones espaciales, resultan “de naturaleza bastante compleja y no claramente conocida” (Yela, 1967, p. 611).

Sin embargo, la visualización parece un factor bien definido como la habilidad para generar una imagen mental (del espacio y las formas), transformarla y retener sus cambios (Lohman et al., 1987; Shepard & Cooper, 1986). Con el tiempo, esta aptitud o habilidad visoespacial se va a relacionar con diferentes conceptos geométricos (Fernández Blanco, 2013; Gutierrez, 2006; Revilla & Murillo, 2019), planteando diferentes tareas de cierta complejidad, como rompecabezas, plegamientos o desarrollo de superficies, utilizadas en los modelos computacionales de la psicología cognitiva (Ballesteros, 1993; Prieto et al., 1996), pero en general, dejan de lado los planteamientos simbólicos de la perspectiva visual (Panofsky, 2010).

Junto a la geometría, ocupa un lugar destacado el razonamiento proporcional (Carmiol, 2013; Obando et al., 2014), aunque éste no se suele considerar de manera específica en las pruebas de factor espacial, tal vez porque se apoya en procedimientos construidos de una manera más intuitiva que numérica (Butto et al., 2019; Díaz et al., 2007). Sin embargo, la percepción visual de los cambios de proporción, junto a los diferentes sistemas de perspectiva, alteran la estabilidad de

los conceptos de paralelismo y perpendicularidad. Quizás por ello, el razonamiento proporcional, en especial el geométrico, se suele asociar con el razonamiento espacial de una manera abstracta, bien por responder a la especificidad de un único modelo perspectivo o por hacer un planteamiento demasiado ambiguo de la visualización (Álvarez Rodríguez, 2009).

En cuanto a la imagen como lenguaje visual, esta expresa los procesos de visualización y razonamiento. Por lo general, atribuimos un grado de conocimiento del lenguaje verbal o proposicional a partir de la habilidad en la interpretación de los mensajes y hablamos de niveles en la calidad de la comunicación. En los mismos términos de interpretación, nada impide creer que ocurre lo mismo con el lenguaje gráfico-visual en su sentido representacional (Regalado, 2006; Vilches, 1984). De esta forma, el proceso de lectura objetiva de imagen (Aparici & García Matilla, 2008; Villafañe, 2006) constituye un referente para analizar la interpretación de los aspectos estructurales de cualquier imagen. Estos aspectos nos permitirán aproximarnos a la interpretación de los procesos cognitivos en la construcción de la experiencia visual (Calvo, 2017; Contreras, 2017).

Método

Se plantea una delimitación de los factores integrantes del constructo PV en términos de competencia (aptitud o habilidad). Un constructo se ha de inferir a partir de cualidades y conceptos definidos en la literatura científica, que pueden ser objeto de evaluación. Para definir estos atributos se utilizan descriptores e ítems como formato para que las personas ejecuten un comportamiento del que se puede inferir el grado en el que esa cualidad existe (Osterlind, 2012). Para crear un instrumento de aproximación a los procesos del PV identificamos tres aspectos generales que indiquen las habilidades o aptitudes a valorar:

- El proceso, que se estructura alrededor de tres conjuntos de aptitudes necesarias para el razonamiento visoespacial: Visualización estática (referencias espaciales), Visualización dinámica (relaciones espaciales) y Análisis Proporcional.
- El contenido, que se organiza en relación a las referencias espaciales reales y representadas: líneas, ángulos, formas y relaciones de medida.
- El contexto de aplicación, que es el de una prueba de interpretación o lectura de imagen, que permite aglutinar aspectos de la visualización, que normalmente se miden de manera aislada. Consideramos que un tipo de prueba manual habría añadido la sospecha de que se evaluara el entrenamiento gráfico, introduciendo una variable extraña.

Los dos tipos de visualización se corresponden con los factores principales establecidos por Yela (1967) tras su análisis de 42 pruebas estandarizadas: espacial estático (S1) y espacial dinámico (S2). La proporción se analiza a través del cálculo de las proporciones cuadrada y doble en los ejes vertical y horizontal, adaptando imágenes del Test de Percepción de la Proporción, TPP de Carmiol (2013).

Desde cualquier enfoque, tanto el factor de visualización como el de razonamiento proporcional, constituyen destrezas indispensables para pensar visualmente. Ambos tienen una relación directa con la posición relativa (teórica o real) del observador y

explican la estructura de la imagen observada.

Los trabajos de Michelon y Zacks (2006) sobre la toma de perspectiva visual (VPT), sugieren que esta abarca, al menos, dos procesos cognitivos cualitativamente diferentes: uno que actualiza la perspectiva imaginando la posición (punto de vista) del espectador ante un objeto, y otro que traza una línea de visión en relación al objeto en cualquier punto del espacio. Ambos procesos sugieren que diferentes sistemas superpuestos a nivel neuronal se dedican a diferentes transformaciones de imagen (Zacks & Michelon, 2005) en función del cambio real o simulado del eje de rotación y movimiento corporal (Kessler & Rutherford, 2010). Partimos, por tanto, de que la percepción de los cambios y la proporción de un objeto, así como el sistema de perspectiva influyen directamente en la formación de los modelos mentales de representación y, por tanto, en la visualización y la forma de abordar su evaluación en lo que se define dinámicamente como relaciones espaciales.

Objetivos e hipótesis

Nos planteamos los siguientes objetivos:

- Delimitar factores integrantes del constructo PV en términos de competencia o habilidad.
- Analizar aspectos de la competencia de los participantes en relación a la visualización y al razonamiento espacial.
- Contribuir a definir las características de estas habilidades cognitivas en relación con la expresión gráfica y el trabajo con imágenes en el ámbito profesional docente.

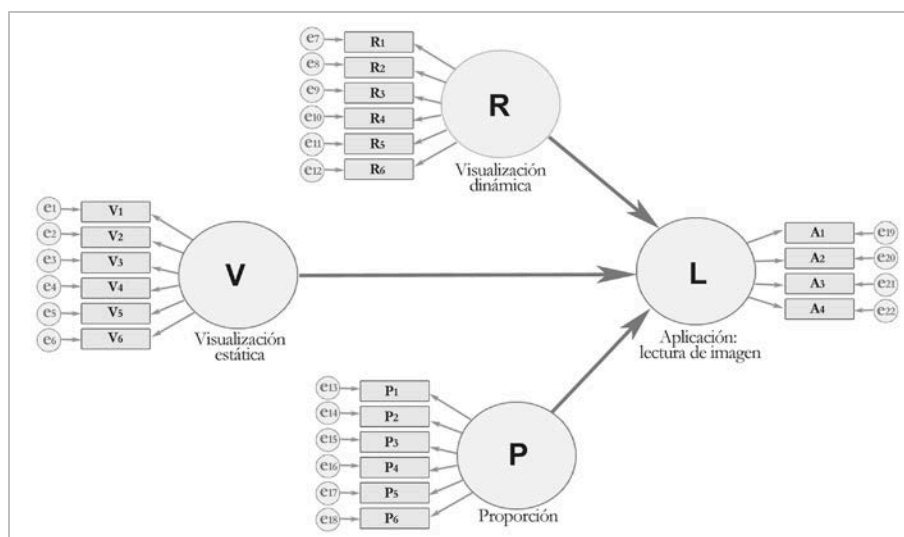
Nos planteamos tres hipótesis principales:

- Los estudiantes de Grado en Educación apenas establecen relación, o ésta es débil, entre sus propias referencias espaciales (esquema corporal) y su campo visual.
- Los futuros docentes de educación básica encuentran dificultades para vincular la orientación espacial con los sistemas de representación y deducir los cálculos de distancias, ángulos y dimensiones.
- El pensamiento proporcional de los futuros docentes de educación básica muestra déficits en el análisis visual de los objetos y espacios.

En un nivel operativo, planteamos que, a mayor habilidad visual en estos aspectos, mejora el proceso de interpretación de imágenes. Planteamos un modelo teórico en el que la visualización estática (V) y dinámica de las relaciones espaciales (R), junto al razonamiento proporcional (P) van a influir en el proceso de lectura e interpretación de imágenes (L) (Figura 1).

Figura 1

Modelo teórico factorial planteado



Definimos así tres factores del PV como variables independientes:

- Factor V de referencia visual (V1-V5) que se define, por su vínculo físico y experimental, en relación con la percepción, el equilibrio psicomotor y la orientación espacial (Ballesteros, 2014; Fernández Ballesteros, 1995; Pascual, 1997; Thurstone, 1938; Yela, 1967).
- Factor R de razonamiento espacial (R1-R5), caracterizada como un amplio factor de relaciones espaciales que está ligado de forma compleja tanto a la experiencia visual y su representación, como a otros factores verbales, de razonamiento y psicomotores (Ballesteros, 2014; Pascual, 1997; Yela, 1967).
- Factor P de razonamiento proporcional (P1-P6), como la relación protomatemática que destaca en la percepción de los objetos y formas (Álvarez Rodríguez, 2009; Butto et al., 2019; Carmiol, 2013).

Consideramos que los tres factores influyen en un cuarto factor L de lectura de imagen (L1- L4), definido como variable dependiente. Este factor se refiere a los aspectos objetivos de composición y análisis óptico-geométrico de la imagen (Aparici & García Matilla, 2008; López et al., 2020; Villafañe, 2006).

Muestra

Se administra el cuestionario a una muestra de 314 estudiantes del Grado de Educación, 193 de la Universidad de Valladolid (España) y 121 de las Universidades de Boston y Harvard (EEUU).

La Escala de Pensamiento Visual (EPV, 2014) se aplica a estudiantes del cuarto curso del Grado de Educación en situaciones normales de clase con la colaboración de

los docentes de todos los grupos de cuarto curso del grado. Esta muestra se obtiene en el curso 2014-2015 en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid.

La versión en inglés Visual Thinking Scale (VTS, 2017) se administra de forma online con la colaboración de profesorado de la Harvard Graduate School of Education y la Boston University School of Education, en la distribución del enlace al cuestionario entre sus estudiantes (68 y 53 estudiantes respectivamente). Sus respuestas se registran entre los años 2017 y 2018. La variable de género en ambos casos no resulta significativa, siendo el 87,2% mujeres (274). Los estratos geográficos de la muestra tampoco indican diferencias significativas en sus respuestas (Tabla 1).

Tabla 1

Valores medios de mejor respuesta por dimensiones

Factores	Valladolid	Boston
V - Visualización Estática	.5319	.5182
R - Visualización Dinámica	.7892	.8015
P - Razonamiento Proporcional	.4404	.4520
L - Lectura de Imagen	.3942	.4008

El rango de edad oscila entre 21 y 56 años ($M=23,1$ / $DT= 3,15$). La tasa de no respuesta es muy reducida (<1%) y se opta por incluirla como respuesta fallida en el análisis de resultados.

Diseño


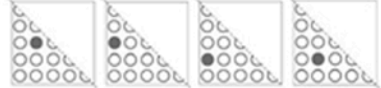



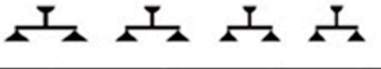

La Escala de Pensamiento Visual (EPV), se diseña ad hoc, con un nivel alto de facilidad de acuerdo a los criterios de trabajos sobre habilidades de visualización espacial (Del Grande, 1990; Gutiérrez, 1991). La Escala responde a un modelo de respuesta nominal aleatoria en su administración y está dividida en las cuatro dimensiones o factores descritos con un total de 17 ítems. Se procura la brevedad del cuestionario para que la atención se mantenga todo lo posible de forma sostenida y reducir al máximo la ausencia de respuesta. No se considera el tiempo o la velocidad de respuesta, habitual en este tipo de pruebas, ya que nuestro planteamiento no trata de evaluar la aptitud, sino de valorar aspectos cognitivos en términos de competencia. Para el tratamiento estadístico de los resultados se utiliza el paquete SPSS Statistics y los programas para análisis factorial confirmatorio LISREL 8.30, con expresión de la frecuencia y porcentajes de respuesta y el índice de discriminación de cada ítem que admite una respuesta correcta.

Un estudio piloto previo del cuestionario, con una muestra aleatoria ($n=60$) de profesores y estudiantes de los últimos cursos del grado, proporciona cierta consistencia al instrumento. Se eliminan los ítems de varianza cero que no discriminan, aunque algunos se mantienen tal como estaban planteados en el

cuestionario inicial. En concreto los ítems de visualización V1, V2 y V3, que analizan las referencias visuales horizontal y vertical, se comportan como valores atípicos (outliers) y han registrado en todas las aplicaciones de la prueba un bajo nivel de saturación o escaso valor de discriminación. Pero creemos que resultan altamente significativos en un análisis descriptivo. Los ítems de relaciones espaciales y razonamiento proporcional están adaptados de pruebas estandarizadas (Figura 2).

Figura 2

Referencias de los ítems propuestos

ítem	Tipo de prueba	Respuestas planteadas	Test de referencia
R1	Desarrollo de superficies		<i>Test informatizado de visualización VZ (Prieto et al., 1993)</i>
R2	Doblado de papel		<i>Paper Folding Test (Ekstrom, French & Harman, 1976)</i>
R3	Percepción visual		<i>Test of visual perceptual skills (TVPS-3). (Martin, 2006)</i>
R4	Discrimina ángulos		<i>El Test del Dibujo del Reloj (TDR) (Battersby, 1956)</i>
P4	Percepción de la proporción		<i>Test de Percepción de la Proporción PPT (Carmirol, 2013)</i>
P5			
P6			

Resultados

El análisis descriptivo de los resultados de los ítems de respuesta correcta se agrupa en las dimensiones o factores citados:

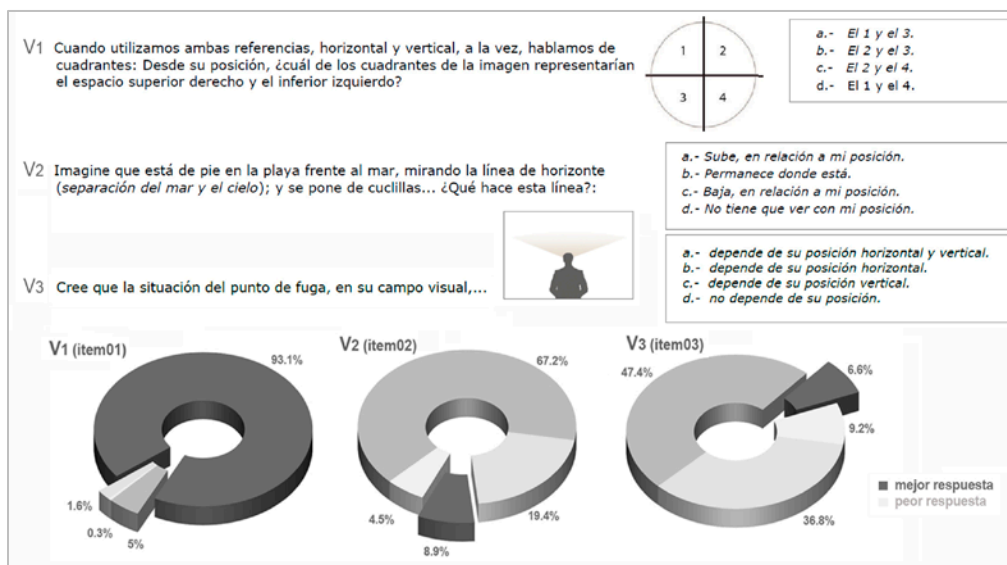
V: Visualización estática

Estos ítems plantean la proyección espacial del esquema corporal a partir de los ejes euclidianos de referencia que dividen el campo visual en cuatro cuadrantes topológicos (V1).

Si bien el factor topológico, que “tiene en cuenta al sujeto” (Yela, 1967: 619), se muestra claramente en un nivel de abstracción geométrico ((x)V1 =0,931), su aplicación respecto al eje de referencia horizontal (V2) muestra dificultad para discriminar perceptivamente el comportamiento del horizonte como eje de referencia física espacial ((x)V2 =0,089). Respecto al eje de referencia vertical (V3), se constata la débil relación entre el propio desplazamiento y la modificación del campo visual (Figura 3).

Figura 3

Factor de Visualización



En cuanto a la percepción de ángulos, el ángulo recto de referencia se utiliza para calcular la medida aparente de un ángulo (agudo <90° u obtuso >90°) y en último término estos definirán la percepción de oblicuidad de los planos y el análisis de la profundidad de campo. Los ítems de percepción de los ángulos plantean hallar el ángulo menor entre dos líneas. Apenas se muestra dificultad en la discriminación del ángulo en las manecillas del reloj (V5=96,2% de acierto), pero la mitad de los participantes muestran problemas (V4=49,2% de acierto) al incorporar, como línea imaginaria, su sentido de la horizontalidad para la medición del ángulo.

R: Visualización dinámica

Los ítems de esta dimensión implican operaciones de giro, desarrollo de superficies, doblado de papel y figuras, basados pruebas tipo de relaciones espaciales (R).

Este grupo de ítems, con el mayor porcentaje medio de acierto en torno al 80%, confirma la buena respuesta general de estos universitarios a este tipo de tareas

estandarizadas. Esta buena respuesta define el dominio de un concepto teórico de las relaciones espaciales y puede responder, en cierta medida, al entrenamiento, ya que no parecen implicar su propia experiencia visual.

P: Proporción

El razonamiento proporcional plantea el análisis visual de las relaciones de medida (razón o ratio) que percibimos y que solemos expresar como un número racional.

Los ítems P1, P2 y P3 registran esta percepción referida a la magnitud lineal y de superficie. Al igual que en los ángulos, se combina un planteamiento matemático con otro aplicado al reconocimiento de la cabeza humana. De igual manera que en la percepción de ángulos, los resultados son significativamente mejores en el planteamiento matemático-conceptual de P1 y P2, donde la percepción de la relación 1/2 lineal es certera en el 78,6% de la muestra, y algo menor la relación 2/3 en el área del rectángulo (62,3%). La percepción de la relación de 1/2 lineal a la altura de los ojos en la proporción de la cabeza de un adulto (P3) es solo de un 18,5%.

Los ítems P4, P5 y P6 (Figura 2), adaptados del TPP, registran la percepción de la proporción en formas planas simples. Los ítems se han seleccionado en función de la proximidad de su simbolización con el eje horizontal o vertical que se pide analizar en cada caso. Se establece respectivamente la relación cuadrada de igualdad (1:1), la relación de doble cuadrado horizontal (2:1) y la relación de doble cuadrado vertical (1:2). Estos planteamientos requieren de los participantes un análisis simple de la relación de proporción, a través de la comparación visual entre cuatro variaciones del mismo objeto.

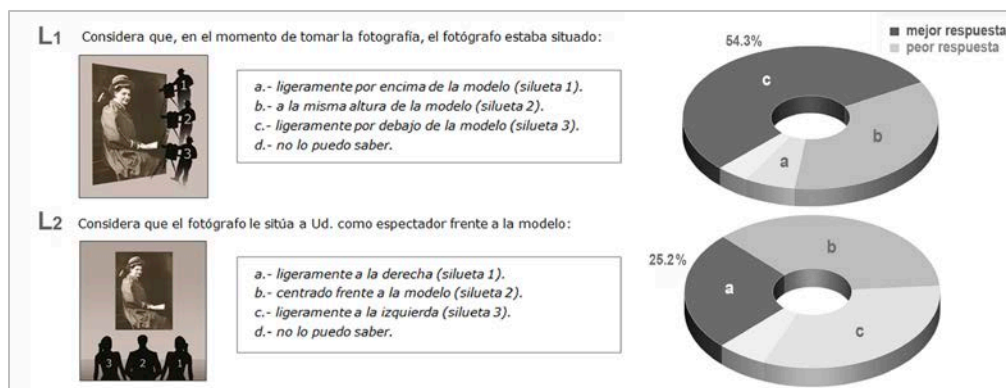
El mejor resultado de estos tres ítems (59,1% de acierto) se produce en la proporción doble en el eje vertical (P6). La respuesta a la proporción cuadrada (P4) es la más dispersa con un acierto del 32,2%. Mientras que los peores resultados (19,6% de acierto) se dan en el estiramiento horizontal (P5).

L: Lectura de Imagen y valoración

En la fotografía 'Maestra de escuela' (Sanders, 1904), se plantea analizar la posición del fotógrafo, considerando la conciencia de donde se encuentra el observador como un aspecto de la capacidad de orientación y razonamiento espacial (Martín Gutiérrez, 2010).

Figura 4

Factor de Lectura de Imagen



Estos ítems, que plantean la situación del espectador respecto a los ejes vertical y horizontal de referencia, muestran un mejor reconocimiento en el desplazamiento vertical (arriba-abajo) (L1), que en el desplazamiento horizontal (izquierda-derecha) (L2) (Figura 4). Aunque el hecho de que la modelo esté sentada y ello permita inferir una posición elevada del fotógrafo, estos resultados coinciden con un mejor reconocimiento general de la proporción en el eje vertical en el ítem proporcional P6.

Discusión y conclusiones

El análisis descriptivo confirma la débil percepción de las referencias espaciales en los participantes, que plantean dificultades en la lectura objetiva de la imagen.

El análisis factorial, como técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos obtenidos, a través de un número mínimo de dimensiones o factores, procura explicar la varianza común a todas las variables (Ferrando & Anguiano, 2010). Al eliminar los ítems con saturaciones muy bajas que se comportan mal en nuestro planteamiento, los modelos de medida son aceptables, pero la varianza explicada en la variable dependiente es muy pequeña (8.7%); y solo hemos encontrado una correlación significativa (tabla 2) entre el factor de visualización estática V y la variable L2 de referencia visual horizontal en la lectura de imagen:

Tabla 2

Ecuación del modelo ajustado en L2

$$L2 = 0,580325 + 0,16781*V1 + 0,0611471*V2 + 0,149023*V3 + 0,0482137*V4 - 0,347502*V5$$

Atribuimos el mal comportamiento del modelo, al hecho de haber mantenido los ítems a pesar de su comportamiento atípico. No obstante, creemos que la capacidad descriptiva de los resultados apoya el planteamiento teórico y permite el ensayo

futuro de otros modelos para profundizar en la relación de estos factores con el constructo PV.

Apenas encontramos trabajos que relacionen el razonamiento viso-espacial con la lectura de imagen. El trabajo de Lekue (2008) considera que las habilidades espaciales del alumnado universitario condicionan su rendimiento en tareas de interpretación de imágenes. Relaciona rotación, visión y percepción, como “habilidades de percepción espacial”, pero no confirma la correlación de la rotación con estas habilidades. El factor de proporción se relaciona con aspectos de razonamiento matemático y solo hemos encontrado su relación con la percepción visual en el Test de Percepción de la Proporción de Carmiol (2013).

Si bien los factores estático y dinámico de visualización son conceptos utilizados en las pruebas y textos de aptitud espacial en el ámbito de la inteligencia técnica, hemos comprobado que no se interpretan de igual manera al ser tomados como referencia del razonamiento espacial en los sistemas de representación. Consideramos relevante definir claramente las referencias espaciales del modelo convergente de la visión para el análisis representacional, más allá de su simple consideración topográfica.

Las pruebas y estudios que se basan en las teorías proposicionales o en planteamientos gráfico-conceptuales de los sistemas de representación divergente (diédrico y axonométrico) son cuestionados para explicar el fenómeno de la visión (Ballesteros, 2014; Grassa-Miranda, 2010; Martín Gutiérrez, 2010), bien por su distanciamiento de la experiencia visual o por requerir de un aprendizaje y entrenamiento en el ámbito de la geometría descriptiva. El hecho de que estos sistemas resulten “ópticamente inaplicables” (Parrilla Martínez, 2014, p. 279), puede explicar la ausencia de interrelación entre el factor de visualización dinámica así medido y su aplicación en la lectura de imagen: podemos asegurar que no se analiza lo suficiente la perspectiva del fotógrafo en los elementos de la imagen de la maestra (el sombrero, el libro o los ejes de su cuerpo) para detectar la posición espacial como observadores.

En este sentido, si la validez de una prueba en cuanto a la “adecuación, significado y utilidad” depende de las inferencias específicas hechas a partir de las evidencias de sus resultados (Aliaga, 2007, p. 96), parece cuestionable la utilización de modelos de representación divergente para analizar los procesos cognitivos de la visión, que responden a modelos convergentes. Los modelos ortogonales de tres perspectivas frontales muestran limitaciones en el reconocimiento de posiciones y relaciones espaciales y la expresión de profundidad (Fernández Blanco et al., 2019). La preferencia por estos modelos, que simplifican la realidad en aspectos invariantes para manipularla, no estaría justificada para el estudio de la complejidad del PV, ya que éste lleva implícito el pensamiento variacional (cambios por el punto de vista, la profundidad o la luz). Consideramos que la utilización de modelos invariantes en las principales pruebas psicométricas establece una relación contradictoria con la propia experiencia física visual.

Los aspectos específicos que encontramos en esta contradicción se hallan en la dificultad de interpretar ángulos y proporciones como resultado del concepto geométrico de paralelismo y perpendicularidad, que responden a un modelo de

representación en el que la posición en el espacio y la convergencia visual no parecen tener relevancia. No podemos obviar que una de las habilidades de la visualización espacial, como es la apreciación de direcciones y tamaños (Martín Gutierrez, 2010), se desarrolla a partir de las referencias visuales que vamos estableciendo con el espacio y que es en la percepción donde “reside el inicio de la formación de conceptos” (Arnheim, 1998, p. 40).

La evolución de los ejes de referencia espacial no se explica tan solo por la orientación de lo que está arriba-abajo-derecha-izquierda, sino que responde a la necesidad de entender y de representar el campo visual. El entrenamiento geométrico aislado de la experiencia visual no explica por sí mismo el pensamiento visual, que incluye la manera en que operan cognitivamente leyes físicas y ópticas.

Los participantes de la muestra local valoraron positivamente los contenidos del PV en la formación docente y consideran importante en su profesión la competencia visual y gráfica, pero valoran de forma negativa el grado de satisfacción con su propia formación en este aspecto. El hecho de que se sientan poco preparados en estas habilidades, unido a que las atribuyen al talento artístico, puede dificultar seriamente su labor educativa en este ámbito, donde el modelado cobra un papel esencial.

El análisis educativo de la representación gráfica-icónica parece vincularse más con criterios estético-artísticos o interpretativo-semánticos y escasamente con criterios cognitivos de competencia. Esto puede ser debido, en parte a la confusión en torno al tema de la representación mental (Ballesteros, 1993), y en parte al desinterés o la carencia de estímulos en las formas externas de representación (Martí & Pozo, 2000; Pozo, 2017) o al desdén y rechazo a la función del dibujo en la formación (Díaz Padilla, 2007; Maldonado, 2013). Consideramos que situar la representación visual en torno a elementos de naturaleza pre-semántica contribuye a unificar los planteamientos del constructo PV en la base de la gramática visual: “morfológicos, dinámicos y escalares” (Villafañe, 2006, p. 95). Establecer, a partir de ellos, criterios comunes en la educación facilitará la competencia en los múltiples sistemas gráficos de notación a partir del control del garabato. Esto contribuirá al mejor desarrollo de la capacidad de modelización, en especial en la profesión docente, por su influencia en la interpretación y construcción de modelos gráficos e imágenes, tanto en áreas artísticas como científicas.

Referencias

- Aliaga Tovar, J. (2007). Psicometría: test psicométricos, confiabilidad y validez. *Psicología: Tópicos de Actualidad*, 85-108.
- Álvarez Rodríguez, S. (2009). Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 61-71.
- Aparici, R., & García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Ediciones de la Torre.
- Arnheim, R. (1979/1998). *El pensamiento visual*. Paidós.
- Atkinson, J. (2002). *The Developing Visual Brain*. Oxford University Press UK.

- Ballesteros, S. (1993). Representaciones analógicas en percepción y memoria: imágenes, transformaciones mentales y representaciones estructurales. *Psicothema*, 5(1), 5-17.
- Ballesteros, S. (2014). *Habilidades cognitivas básicas: formación y deterioro*. Ediciones UNED.
- Brown, T., & Unsworth, C. (2009). Construct validity of the Test of Visual-Motor Skills-Revised (TVMS-R): An evaluation using the rasch measurement model. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 16(3), 133-145. <https://doi.org/10.1080/11038120802443662>
- Butto, C. M., Fernández, J. D., Araujo, D. C., & Ramírez, A. B. (2019). El razonamiento proporcional en educación básica. *Horizontes Pedagógicos*, 21(2), 39-52.
- Calvo, P. (2017). Modelo de interacción entre el dibujo y las actividades sensomotrices (MIDAS): Fomentando la inteligencia espacial. *Innovaciones educativas*, 19(26), 50-64. <https://doi.org/10.22458/ie.v19i26.1853>
- Carmirol, V. M. (2013). *Desarrollo y validación de una prueba de percepción de la proporción visual* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://goo.gl/4rpK7x>
- Contreras, F. (2017). Estudio sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de los Estudios Visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 483-499. <https://doi.org/10.5209/ARIS>
- Del Grande, J. (1990). Spatial sense. *The Arithmetic Teacher*, 37(6), 14-20.
- Díaz Padilla, R. (2007). *El dibujo del natural en la época de la post-academia*. Editorial Akal.
- Díaz, J. J., Soto, M. A., & Martínez, A. (2007). Razonamiento proporcional intuitivo en alumnos de primaria y secundaria. *Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 371-378.
- Dziekonski, M. (2003). La inteligencia espacial: Una mirada a Howard Gardner. *Revista ArteOficio*, 2(2), 7-12.
- EPV (2014). *Escala Pensamiento Visual* [Formulario de Google]. Visual Thinking Scale. VTS. <https://forms.gle/d5SzbptgWK97aAEZA>
- Fernández Ballesteros, R. (1995). Mariano Yela: práctica y teoría, una síntesis personal. *Revista de psicología general y aplicada*, 48(4), 485-496.
- Fernández Blanco, T. (2013). La investigación en visualización y razonamiento espacial. Pasado, presente y futuro. En A. Berciano, G. Gutiérrez, N. Climent & A. Estepa (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XVII* (pp. 19-42). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Fernández Blanco, T., Diego-Mantecón, J. M. & Gonzalez, P. (2019). Procesos de Visualización en una Tarea de Generación y Representación de Cuerpos de Revolución. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 33(64), 768-789. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64a16>
- Ferrando, P., & Anguiano, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 18-33.
- Frutos, F. J. (2008). De la cámara oscura a la cinematografía: Tres siglos de tecnología al servicio de la creación visual. *Área abierta*, (19), 1-14.

- García-Sípido, A. (2003). Saber ver, una cuestión de aprendizaje. La educación visual a debate. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 61-72.
- Gardner, M. F. (1993). *Test of Visual-motor Skills (TVMS)*. Health Publishing Company.
- Gombrich, E. (2000). *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Debate
- Grandin, T. (2016). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Alba Editorial.
- Grassa-Miranda, V., & Gimenez Morell, R. (2010). Aproximación al análisis del sistema diédrico español como lenguaje. *EGA. Revista de expresión gráfica arquitectónica*, 15(15), 156-161. <https://doi.org/10.4995/ega.2010.1003>
- Guilford, J. P. (1972). Thurstone's primary mental abilities and structure-of-intellect abilities. *Psychological Bulletin*, 77(2), 129-143. <https://doi.org/10.1037/h0032227>
- Gutiérrez, A. (1991). *Procesos y habilidades en visualización espacial* [Resumen de presentación de la conferencia]. Memorias del III Congreso Internacional sobre Investigación en Educación Matemática, Valencia, España. <https://www.uv.es/Angel.Gutierrez/archivos1/textospdf/Gut92b.pdf>
- Hammill, D. D., Pearson, N. A. & Voress, J. K. (1995). *DTVP-2: método de evaluación de percepción visual de Frostig*. El Manual Moderno.
- Hoffman, D. D. (2000). *Inteligencia Visual: Cómo creamos lo que vemos*. Paidós
- Jardí, E. (2012). *Pensar con imágenes*. Gustavo Gili.
- Johnson, Scott P. (2010). How Infants Learn About the Visual World. *Cognitive Science*, 34(7), 1158-1184. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01127.x>
- Kessler, K., & Rutherford, H. (2010). The two forms of visuo-spatial perspective taking are differently embodied and subserve different spatial prepositions. *Frontiers in Psychology*, 1, 213. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00213>
- Kosslyn, S. M. (1995). Mental imagery. *Visual cognition: An invitation to cognitive science*, 2, 267-296. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3965.001.0001>
- Lekue, P. (2008). Habilidades espaciales en la interpretación de mensajes visuales. *Ikastorratza, e-Revista de Didáctica*, 2, 1-12.
- Lohman, D. F. (1996). Spatial ability and g. Human abilities: Their nature and measurement. En I. Dennis & P. Tapsfield (Eds.), *Human abilities: Their nature and measurement* (pp. 97-116). Lawrence Erlbaum Associates.
- Lohman, D. F., Pellegrino, J. W., Alderton, D. L., & Regian, J. W. (1987). Dimensions and components of individual differences in spatial abilities. En S. H. Irvine & S. E. Newstead (Eds.), *Intelligence and cognition: Contemporary frames of reference* (pp. 253-312). Springer.
- López, A., Molina, L., & Serna, D. (2020). *Composición visual: Análisis de variables en la construcción de imágenes*. Institución Universitaria de Envigado.
- Luquet, G. (1927/1978). *El dibujo infantil*. Editorial Médica y Técnica.
- Maldonado, F. (2013). Los límites de vacío. *Vestigium. Revista Académica Universitaria*, 4(1), 19-26.
- Martí, E., & Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y aprendizaje*, 23(90), 11-30.

- Martín Barbero, J. (2014). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Cultura y Educación*, 10(1), 17-34.
- Martín Gutiérrez, J. (2010). *Estudio y evaluación de contenidos didácticos en el desarrollo de las habilidades espaciales en el ámbito de la ingeniería* [Tesis Doctoral, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://doi.org/10.4995/thesis/10251/7527>
- Michelon, P., & Zacks, J. M. (2006). Two kinds of visual perspective taking. *Perception & Psychophysics*, 68(2), 327-337. <https://doi.org/10.3758/bf03193680>
- Moser, E. I., Moser, M. B. & McNaughton, B. L. (2017). Spatial representation in the hippocampal formation: a history. *Nature neuroscience*, 20(11), 1448-1464. <https://doi.org/10.1038/nn.4653>
- Obando, G., Vasco, C. E., & Arboleda, L. C. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la razón, la proporción y la proporcionalidad: un estado del arte. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 17(1), 59-81.
- Osterlind, S. J. (2012). *Constructing Test Items* (Vol. 25). Springer Science & Business Media.
- Panofsky, E. (2010). *La perspectiva como forma simbólica*. Tusquets.
- Pardos, A. (2018). Las imágenes en el pensamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(2), 87-102.
- Parrilla Martínez, D. (2014). Realismo contra idealismo en las neurociencias de la visión. THÉMATA. *Revista de Filosofía*, 49, 271-291. <https://doi.org/10.12795/themata.2014.i49.015>
- Pascual, M. P. (1997). Marcelo pascual y la investigación sobre las "aptitudes" y la "inteligencia técnica". *Psicothema*, 9(2), 441-455.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969/2007). *Psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Pozo, J. I. (2017). Aprender más allá del cuerpo: de las representaciones encarnadas a la explicitación mediada por representaciones externas. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 219-276. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1379151>
- Prieto, G., Carro, J., Orgaz, B., & Pulido, R. F. (1996). Medición de la visualización espacial mediante tests informatizados. *Estudios de Psicología*, 17(55), 41-59.
- Revilla, A., & Murillo, V. (Coords.) (2019). *Fundamentos conceptuales en educación visual y plástica*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Shepard, R. N., & Cooper, L. A. (1986). *Mental images and their transformations*. The MIT Press.
- Thurstone, L. L. (1938). The perceptual factor. *Psychometrika*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/bf02287914>
- Thurstone, L. L. (1950). Some primary abilities in visual thinking. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 94(6), 517-521.
- Vigotsky, L. S. (1934/2013). *Pensamiento y lenguaje*. Planeta.
- Vilches, L. (1984) *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*. Paidós.
- Villafañe, J. (2006). *Introducción a la teoría de la imagen*. Pirámide.
- VTS (2017) *Visual Thinking Scale* [Google Forms]. Visual Thinking Scale. VTS. <https://forms.gle/Bh8FVrj5VNvB838r8>
- Wilson, F. M. (1921). A class at Professor Cizek's. *Children's Art Exhibition Fund*, 3, 3-24.

- Wohlwill, J. F. (2016). *The study of behavioral development*. Academic Press.
- Yela, M. (1967) El factor espacial en la estructura de la inteligencia técnica. *Revista de psicología general y aplicada*, 22(88), 609-635.
- Zacks, J. M., & Michelon, P. (2005). Transformations of visuospatial images. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 4(2), 96-118. <https://doi.org/10.1177/1534582305281085>
- Zamora, F. (2007). *Filosofía de la imagen: lenguaje, imagen y representación*. UNAM.

"Mirarse al espejo": Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares

Miquel ALSINA TARRÉS
Alexander MASARDO

Datos de contacto:

Miquel Alsina Tarrés
Universidad de Girona, España.
miquel.alsina@udg.edu

Alexander Masardo
University of Gloucestershire, UK.
amasardo@glos.ac.uk

Recibido: 17/04/2021
Aceptado: 06/09/2021

RESUMEN

La construcción de la identidad profesional ocupa un lugar complejo entre los componentes de la formación docente. A su vez, las prácticas escolares, en la formación inicial del maestro, suponen un contexto fundamental para el desarrollo identitario del estudiante, con singularidades y diferencias notables según el contexto institucional donde se desarrollan. En este artículo se comparan las prácticas externas en los grados de magisterio en España e Inglaterra, tomando como ejemplo los casos de las universidades de Girona y Gloucestershire. A continuación, se ofrecen los resultados de un trabajo sobre la construcción de la identidad docente, en un grupo de maestros y maestras en formación de segundo curso (N=16) participantes en un proyecto internacional entre las instituciones antes citadas. Para ello se toman como referencia los planes de estudios y prácticas organizativas de ambas instituciones y, para el estudio empírico, el "Modelo de Sistemas Dinámicos de Identidad de Roles" de Garner & Kaplan (2018). En base al análisis cualitativo del contenido, se sigue un proceso de categorización mixta inductiva-deductiva, y codificación axial, a partir de las narraciones de los y las estudiantes. Los resultados se presentan ilustrados con extractos narrativos y organizados en tres categorías matrices y catorce subcategorías. Tras el análisis se observa cómo, a lo largo de las prácticas, las dimensiones de lo personal y lo profesional configuran un binomio de evidencias de desarrollo identitario que se solapan y retroalimentan, proceso en el cual la dinámica transnacional genera contraste y autorreflexión.

PALABRAS CLAVE: identidad docente; intercambio académico; prácticum; perfiles profesionales.

"Looking in the mirror": the construction of professional identity as a teacher during school placements

ABSTRACT

The construction of professional identity occupies a complex place among the various components of effective teacher training. School placements, in particular, represent fundamental sites for the identity development of the student, with oftentimes notable and distinctive differences apparent according to the institutional context in which this takes place. This article compares aspects of school placements within Primary Education and Early Childhood degrees in Spain and England, taking the universities of Girona and Gloucestershire as examples. We go on to present the results of a study on the construction of teacher identity with a group of second-year undergraduate students (N=16) participating in a transnational project across the two universities. For this, we look across the curricula and organisational practices of both institutions, drawing on Garner & Kaplan's (2018) "Model of Dynamic Role Identity Systems" for the empirical study. We apply qualitative content analysis, a mixed inductive-deductive categorisation technique, and axial coding to an analysis of the students' narratives and provide illustrative examples of these. The data analysed are presented in three matrix categories and 14 subcategories, that highlight the dynamics of identity development, as seen and exemplified among the students of both nationalities. We observe how the transnational dynamic feeds the contrast and self-reflection and how the personal and the professional form a binomial of these dimensions that spill-over, one to the other.

KEYWORDS: teacher identity; academic exchange; school placement; professional profiles.

Introducción

A partir de unas directrices generales de ámbito nacional sobre el prácticum en los grados de magisterio (Orden Ministerial ECI/3857/2007 de 27 de diciembre, publicada en el BOE núm. 312 de 29 de diciembre de 2007), cada universidad española determina en su programa de estudios los momentos y concreciones en referencia a las prácticas externas de sus alumnos. En esta singularización, emergen importantes elementos diferenciales entre instituciones, que Lorenzo (2010) ha acotado a los componentes culturales, científicos, pedagógicos y prácticos. Algo semejante sucede en el Reino Unido, donde la regulación ejercida a nivel nacional por el *Department for Education* (DfE) establece unas pautas de obligado seguimiento (actualmente nombradas ITT Core Content Framework (ITTCCF), de 2019) que también, localmente, cada universidad adapta y encaja a su programa, contexto, cultura y tradición formativa.

Los periodos de prácticas externas de los futuros maestros son valorados, en general, por todos los agentes implicados (alumnos, tutores y mentores), como momentos clave para la formación inicial del docente, y, en definitiva, para el desarrollo de una identidad profesional en construcción (Esteve et al., 2010, Jarauta & Pérez, 2017). Se trata de un tema, el identitario, a la vez que crucial, de difícil conceptualización, pues, en general, la identidad profesional del maestro se presenta como un proceso complejo y dinámico en continuo desarrollo, desde la formación inicial hasta la veteranía (Beijaard, 2019; Cantón & Tardif, 2018; Carrillo & Flores, 2018). Siendo las competencias docentes (*teaching standards*) habilitadoras para el ejercicio de la profesión uno de los constituyentes identitarios permanentemente sujetos a debate y discusión (Callealta et al., 2020).

A su vez, podría afirmarse que la construcción de la identidad profesional ocupa uno de los dominios más abstractos y complejos entre los componentes (contenidos, objetivos y funciones) de la formación docente, moldeado por procesos reflexivos y de contraste (por ejemplo, entre teoría y práctica). Sin olvidar, así mismo, la intervención e influencia decisiva de la figura del experto formador/tutor/mentor, en la configuración de lo que McIntyre & Hobson, (2016) han denominado "tercer espacio" del desarrollo identitario del docente en formación (en alineación con la *teoría del tercer espacio*, atribuida al académico de Harvard Homi K. Bhabha). Cabe considerar, también, que en el proceso identitario se incorporan, simultáneamente, aspectos propios de la profesión y aquellos de índole claramente personal, tales como las creencias, ideales o proyectos de vida de los propios y las propias estudiantes. Carrillo y Flores (2018), añaden a la dimensión personal y la dimensión profesional, la dimensión situacional, constituida por la comunidad educativa en la que se desarrolla la labor docente (alumnos, familias, compañeros, etc.), como constituyentes identitarios del trayecto profesional. Con todo, de las muchas aproximaciones e intentos de definición recabadas y publicadas sobre la conceptualización de la identidad docente, aquello que posiblemente aglutine más consenso sea su dimensión multifacética, su naturaleza claramente dinámica, y su vinculación (necesaria e implícita) con los fundamentos mismos de la formación inicial docente (Beauchamp & Thomas, 2009). Hanna et al. (2019), explorando la literatura con enfoques psicométricos, de naturaleza cuantitativa, han recabado evidencias sobre la relación de la identidad docente con seis áreas de desarrollo profesional, a saber: la autoimagen, la motivación, el compromiso, la autoeficacia, la percepción de la tarea y la satisfacción laboral.

Una de las aportaciones más completas e inspiradas en este campo es, a nuestro entender, la de Kaplan y Garner (2017), en su modelo de "Sistemas Dinámicos de Identidad de Roles", aplicado de forma exhaustiva y ejemplificadora a un caso de identidad docente en Garner y Kaplan (2018), donde se concibe el aprendizaje/formación del maestro como un proceso contextualizado y dinámico desde la integración de los componentes culturales, de planificación, del contexto social, y del dominio o ámbito de acción profesional [ver Figura 1].

Figura 1

Modelo de Sistemas Dinámicos de Identidad de Roles



Nota. Adaptación de los autores al español del diagrama sobre el constructo “Dynamic Systems Model of Role Identity” (DSMRI) publicado en Garner y Kaplan (2018).

Entre los estudios recientes, también debemos referirnos a los resultados de Alsina et al. (2019), quienes resiguen los elementos del proceso formativo (bajo el paradigma de las “marcas de autoregulación”) que intervienen en la creación del perfil e identidad profesional del maestro en formación, analizando procesos de deconstrucción, coconstrucción y reconstrucción reflejados en las producciones reflexivas del alumno en diversos contextos académicos, entre ellos el prácticum, identificando hasta doce categorías de análisis, por ejemplo, la “interacción con el contexto (centro escolar)”. Por su parte, Falcón & Arraiz (2020) realizan un estudio comparativo de relatos, obtenidos de diferentes grupos de contraste entre alumnos y alumnas de magisterio, cuyos hallazgos más relevantes inciden en la necesidad de la participación del alumno en la definición de su perfil profesional, junto a la importancia del acompañamiento y la disposición de herramientas crítico-reflexivas generadoras de (auto)narrativas (diarios personales, ePortafolio, entre otros). Lamote & Engels (2010) observan, en un estudio de caso, una multiplicidad de rasgos y perfiles asociados a otras tantas variables, destacando las relativas al género y, también, las asociadas a la carga de experiencia práctica acumulada por el futuro docente.

Así mismo, las dinámicas de aprendizaje vicario entre iguales -es decir, el aprender de la experiencia del otro-, son fruto de procesos de intercambio (co)activo, que

implican la (co)construcción e interacción discursiva entre los implicados, bien entre individuos, bien desde la configuración de equipos de trabajo bajo relaciones de reciprocidad (Myers, 2018, 2020). Centrándonos en experiencias de formación inicial docente, resultados como los expuestos en Steenekamp et al. (2018), a propósito de actividades experienciales planteadas fuera del campus universitario, realzan la influencia de la instrucción vicaria entre iguales en la (re)definición del perfil profesional docente. También, cuando es el caso, si los procesos son coparticipados desde, y a través, de herramientas de comunicación digital y prácticas colaborativas en la línea (Grion & Varisco, 2007; Munday et al., 2017).

En este artículo nos interesa, en primer lugar, exponer y comparar los ejes principales sobre los que se programan y ejecutan las prácticas externas en el contexto universitario español e inglés a través de los casos de las universidades de Girona y Gloucestershire, señalando similitudes y diferencias entre los dos enfoques y realidades, pero, también, destacando problemáticas y aspectos críticos planteados en cada caso. En segundo lugar, se orienta el foco del estudio hacia la construcción de la identidad profesional de los maestros en formación, para lo cual se realiza un trabajo empírico desde datos experienciales recopilados en un proyecto transnacional con estudiantado de ambas universidades, realizado a lo largo del curso 2018-2019. Esto es, justo antes del desenlace del *Brexit* y de la pandemia del Covid-19, dos sucesos que han vuelto a levantar fronteras entre naciones y puesto en evidencia los retos y las fragilidades del entendimiento y la cooperación internacional.

Método

Muestra y contexto de la investigación

La muestra del estudio la constituyen dieciséis alumnos y alumnas de segundo año, reclutados tras una llamada generalizada y selección con entrevista a los interesados. Tras lo cual, se escogieron ocho participantes de cada una de las universidades, en Girona y Gloucestershire, siendo mayoritarias las mujeres (14) respecto los varones (2), en consonancia con la tendencia del alumnado de estos grados. La edad media del grupo era de entre 20 y 21 años. Así mismo, de los estudiantes españoles, siete alumnas cursaban el Doble Grado de Educación Infantil y Primaria, y un alumno el Grado de Primaria. Por su parte, seis alumnas inglesas cursaban estudios similares al Grado de Educación Primaria (*Bachelor of Education, BEd*) y dos alumnos un grado similar al Grado de Educación Infantil (*Early Childhood Studies, BA*) [ver Tabla 1].

Tabla 1

Datos identificativos de los participantes ordenados en parejas transnacionales

ALUMNO	UNIVERSIDAD	GRADO	GÉNERO	MENCIÓN
EST1/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	TIC (*)
EST1/U2	Gloucestershire	<i>Bachelor of Education BEd</i>	F	MFL (**)

EST2/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Inglés
EST2/U2	Gloucestershire	<i>Bachelor of Education BEd</i>	F	MFL
EST3/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	TIC
EST3/U2	Gloucestershire	<i>BA Early Childhood Studies</i>	F	-
EST4/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Artes
EST4/U2	Gloucestershire	<i>BA Early Childhood Studies</i>	M	-
EST5/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Inglés
EST5/U2	Gloucestershire	<i>Bachelor of Education BEd</i>	F	MFL
EST6/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Inglés
EST6/U2	Gloucestershire	<i>Bachelor of Education BEd</i>	F	MFL
EST7/U1	Girona	Doble grado EI/EP	F	Ciencias
EST7/U2	Gloucestershire	<i>Bachelor of Education BEd</i>	F	MFL
EST8/U1	Girona	Educación Primaria	M	Música
EST8/U2	Gloucestershire	<i>Bachelor of Education BEd</i>	F	MFL

Notas. (*) Tecnologías de la Información y la Comunicación. (**) *Modern Foreign Languages*

El proyecto se diseñó y realizó a lo largo del curso académico 2018-2019, e incluyó una estancia de varios días de todos los participantes en cada una de las instituciones, la primera de ellas en Gloucestershire a finales del primer semestre, donde se acordaron las parejas y se co-diseñó el proyecto en *Elearn* (entorno virtual de aprendizaje de la Universidad de Gloucestershire utilizado para los cursos y proyectos), entre otras actividades culturales y académicas, incluyendo la visita a una escuela receptora de practicantes situada en Gales, con sistema educativo bilingüe. Antes y después del segundo encuentro presencial, esta vez en Girona, a principios de mayo, con un programa cultural y académico parecido al primero, los alumnos de ambas universidades realizaron estadias de prácticas externas en la modalidad de alternancia académica. Momento en el cual los y las estudiantes produjeron las narraciones de tipo descriptivas, reflexivas, y dialógicas (con su semejante), que sustentan el estudio.

Hipótesis y objetivos

El trabajo parte de la hipótesis que la identidad y perfil profesional de los maestros en formación se reconstruye y desarrolla sustancialmente durante los periodos de prácticas docentes externas. En base a esto, y con las herramientas y procesos descritos en este apartado, se proponen estos dos objetivos.

1. Describir y valorar las dinámicas entre iguales y los resultados del aprendizaje vicario (de la experiencia ajena) en parejas de alumnos transnacionales, utilizando para ello una plataforma de intercambio narrativo en línea.
2. Observar y analizar qué aspectos experienciales de las prácticas externas de los maestros en formación intervienen en la (re)construcción de su perfil profesional y su desarrollo identitario.

Diseño y procedimiento

En la primera parte del estudio, se han analizado los datos contenidos en los textos relacionados con el prácticum, planteando un estudio bajo el paradigma de la investigación documental, caracterizada, como describe Gómez (2011), por el enfoque interpretativo y, en nuestro caso, de índole comparativo. Para ello se ha procedido, pues, a la recopilación de los documentos fundamentales que regulan las prácticas en ambos contextos formativos. Es decir, los de tipo legislativos y, más particularmente, los que reflejan y concretan las adaptaciones particulares de ambas instituciones, nos referimos aquí a las guías de prácticas (o del prácticum) en España, o el *placement guidance* en Inglaterra. Estos documentos se han triangulado con dos otras fuentes primarias, a saber, sendas entrevistas con los coordinadores de prácticas externas en Girona y Gloucestershire, y, finalmente, con nuestra propia experiencia de campo como formadores-tutores en el ámbito de educación (véase un estudio semejante sobre el prácticum, de tipo comparativo, entre instituciones de Brasil, Colombia y España, en Madalena et al., 2020).

Para el estudio sobre la construcción identitaria de los futuros maestros, se recurre a un análisis del contenido cualitativo de textos producidos por los y las estudiantes durante las prácticas escolares, aplicando el desarrollo de categorías mixtas, inductivas-deductivas (Andréu, 2002), con soporte del software ATLAS.ti (.8). Las narraciones a las que nos referimos tienen a su vez un componente dialógico, puesto que se construyeron por parejas (transnacionales) de alumnos, que intercambiaron y comentaron sus experiencias durante los respectivos periodos del prácticum, a partir de un guion temático orientativo facilitado por los tutores-investigadores. Para ello se utilizó una plataforma en línea (*Elearn*) en la que se habilitaron ocho espacios de conversación (*chats*) de acceso restringido, uno por pareja. Los alumnos autorizaron protocolariamente el uso y divulgación anonimizada de los datos con finalidades de investigación educativa.

El estudio de narrativas en educación se ha desarrollado notoriamente desde finales del siglo XX, habiendo alcanzado, en la actualidad, un estatus cualificado en la profundización de los "saberes experienciales", individuales o colectivos (Delory-Momberger, 2014). Teniendo en mente el perfil de los maestros y las maestras en formación, objeto de nuestra atención, así como el objetivo de indagación entorno a la construcción de identidades, reconocemos como propias las siguientes apreciaciones que, a su vez, dan sentido a la expresión "mirarse al espejo" del título de nuestro artículo:

La narración, por lo tanto, permite a cada sujeto entrar en comunicación no solo con los demás, sino consigo mismo, y en este sentido es un instrumento excelente para una proyección existencial, individual y social a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias y vivencias, del redescubrimiento de sus propios valores y del reconocimiento de la unicidad de su historia de vida. (Rodríguez Illara & Anaccontini, 2019, 13)

En el estudio de las narrativas se ha aplicado el paradigma del análisis de datos cualitativo (Silverman, 2014), escogiendo la categorización deductiva para obtener las

categorías matrices (cotejando los datos con la literatura de referencia para los investigadores) y un proceso inductivo para extraer y determinar las subcategorías asociadas en cada caso. El concreto el trabajo se ha secuenciado en las siguientes fases:

1. Una primera lectura independiente de los textos producidos por las parejas de alumnos a cargo de ambos tutores-investigadores en Girona y Gloucestershire. Los textos extraídos de la plataforma de comunicación en línea los constituían un total de ocho documentos de texto (uno por pareja transnacional), sumando en total de 19.189 palabras, de las cuales el 54,13% correspondía a intervenciones de los alumnos españoles y el 45,87% de los ingleses. En esta lectura cada investigador, siguiendo un proceso de codificación abierta, y una comparación entre los diferentes casos (parejas) que componían la muestra, elaboró una propuesta de categorías preliminar sustentada, en su conjunto, por un total de 318 unidades de contenido.
2. Los análisis individuales se discutieron conjuntamente y redefinieron por un proceso de reducción, ayudados en este punto por la triangulación con referencias significativas en el campo, en particular, adoptando como principal referente el modelo de sistemas dinámico (DSRMI) desarrollado por Kaplan & Garner (2017). Tras lo cual, se crearon un total de tres agrupaciones temáticas (categorías macro) con sus memos (descripciones, preguntas e hipótesis) correspondientes, en concreto: a) expectativas iniciales y autoimagen; b) confrontaciones con el contexto profesional, c) interlocuciones y contraste entre iguales.
3. Los datos seleccionados se reorganizaron, con un trabajo estrictamente analítico de codificación axial, dando consistencia a la relación entre categorías y subcategorías, tras el procesamiento y reducción de las unidades de contenido. Ello permitió una asignación definitiva de las subcategorías de forma fundamentada y enriquecida por la condensación de significados (códigos) que concentran ideas, creencias, valores y percepciones, conocido también como proceso de saturación (Saldana, 2016). Estas tres categorías temáticas, junto a las subcategorías generadas y agrupadas a su entorno, se explican y ejemplarizan en el apartado de resultados.

Resultados

Prácticas escolares en UdG y UoGL

El estudio comparativo de las prácticas externas en las universidades de Girona y Gloucestershire se ha organizado de modo que se facilite el ejercicio de contraste entre los datos seleccionados, escogiendo para ello aquellos aspectos considerados clave en la configuración del prácticum. Para ello presentamos en las tres tablas que siguen (Tablas 2, 3 y 4), la información referida a estos tres ámbitos: 1) Marco curricular y organizativo; 2) Desarrollo competencial y evaluación; 3) Seguimiento del alumno y relación intercentros.

Tabla 2

Marco curricular y organizativo

Ámbito	UdG	UoGL
Organización de los Grados de formación docente (programas, itinerarios, cualificaciones...)	- 3 programas con matrícula y grupos-clase diferenciados: - Grado en Educación Infantil (4 cursos / 240 ECTS) - Grado en Educación Primaria (4 cursos / 240 ECTS) - Doble Grado Infantil y Primaria (5 cursos / 480 ECT) - Ocho menciones o itinerarios de especialización disciplinar (21 ECTS en materias optativas + 10 ECTS del Prácticum): 1. Mención en Tecnologías de la Información y la Comunicación 2. Mención en Educación Musical 3. Mención en Lengua Extranjera (inglés) 4. Mención en Educación Física 5. Mención en Artes Visual y Plásticas 6. Mención en Educación Científica y Ambiental 7. Mención en Expresiones y Ambientes a la Escuela Maternal (solo Infantil) 8. Mención en Teología Católica y su Pedagogía	<i>Bachelor of Education Degrees (BEd), key routes for Primary teacher training, 3 years (full-time) [1]</i> -Primary Education with QTS (FS/KS1, ages 3-7) -Primary Education with QTS (KS1/KS2, ages 5-11) -Primary Education with QTS (Maths, ages 5-11) <i>Students can select a specialism made up of 2 additional modules in a foundation subject in their 2nd year of study.</i> <i>They can currently choose from 7 subjects (due to change to 10):</i> 1. Primary languages 2. History 3. Geography 4. Religious Education 5. Physical Exercise 6. Art 7. Computing <i>Each are 15 CAT modules [2]. All other modules are compulsory.</i> <i>Bachelor of Arts (BA) (Hons) routes, 3 years, at UoGL include [3]:</i> -Early Childhood Studies -Education -Education, Inclusion & Special Educational Needs
Dedicaciones totales en ECTS curriculares / horas en el centro de prácticas	- Grados de Educación Infantil y Educación Primaria: 44 ECTS (720 h), repartidos en Prácticum I Prácticum II	<i>For all BEd routes, a minimum of 120 days of placement is required over the course of the 3 years. Students will typically accrue 140-150 days.</i>

<p>- Doble grado Infantil y Primaria: 88 ECTS (1.440h), con dos Prácticum I y dos Prácticum II (Además, cabe añadir las estancias de observación de 1º y 2º curso, aunque no estén contabilizadas dentro del prácticum)</p>	<p><i>For the BA (Hons) Early Childhood Studies route, a total of 6 weeks placement is required in each year. For BA Education and BA Education, Inclusion & Special Educational Needs, placement is generally followed but is optional.</i></p>
<p>Ubicación de las prácticas externas a lo largo del Grado</p> <p>- 1r curso: 3 semanas (1+2) de estancia en los centros (vinculadas al Módulo: “Observación sistemática y análisis de contextos”)</p> <p>- 2º curso: 4 semanas (2+2) de estancia (Vinculadas al módulo: “Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes”)</p> <p>- 3r curso (Infantil/Primaria/DG): 10 semanas de Prácticum I (Primer Semestre)</p> <p>- 4º curso (DG): Prácticum I (bis): 9 semanas en jardín de infancia.</p> <p>- 4º curso (Infantil/Primaria): 13 semanas de Prácticum II (Segundo Semestre)</p> <p>- 5º curso (DG): 24 semanas (12+12) para realizar el Prácticum II de Infantil y Primaria (en el mismo centro escolar)</p>	<p><i>1st Year (L4) 7-week placement- 1 module - 15 CATS, can be split across two settings – 2 blocks of time.</i></p> <p><i>2nd Year (L5) 10-week placement- to be split across 2 settings. 2 modules - 30 CATS in total</i></p> <p><i>3rd Year (L6) (9-week placement) 1 setting only (cannot be split across 2 settings) - 30 CATS - 1 block of time</i></p> <p><i>Placements are in blocks in order to show sustained classroom practice over time.</i></p>

Notas. [1] BEd with Qualified Teacher Status (QTS) means the student is eligible to teach in all schools in England and Wales. [2] Under the Credit Accumulation and Transfer (CAT) Scheme, each year of a full-time undergraduate degree programme equates to 120 credit points. 120 CAT points equates to 60 ECTS credits. [3] BA & BSc (Hons) routes (some of which can be followed part-time) are first degrees without QTS. Students following these routes can also seek to go into the teaching profession. All non-BEd students wishing to gain QTS must follow a 1-year Postgraduate Certificate in Education (PGCE). Those wishing to gain Early Years Teacher Status (EYTS) need to take: Early Years Initial Teacher Training (EYITT) 1 year.

Los comentarios sobre la tabla 2 deben empezar por señalar unas diferencias sustanciales en la configuración de las titulaciones en uno y otro país, hecho explicable con la separación, en España, a todos los efectos, de los estudios de Pedagogía respecto de los de Magisterio. Debe observarse también la duración de los programas, de cuatro años en España y tres en Reino Unido, y una mayor diversidad de opciones de especialización, en Gloucestershire, enfocadas a diferentes franjas de edad de los alumnos. En ambos casos se puede optar a la especialización disciplinar, y se ofrece un modelo de “Prácticum en alternancia”, es decir, combinando a lo largo del grado la formación en la universidad y las prácticas externas, característica importante en la que las dos instituciones convergen de forma clara.

Tabla 3

Desarrollo competencial y evaluación

Ámbito	UdG	UoGL
Competencias profesionales asociadas al Prácticum	Agrupadas en tres ámbitos o áreas de desarrollo profesional, se concretan un conjunto de trece competencias extraídas de la Memoria del Grado, a su vez definidas por un listado de subcompetencias o indicadores competenciales, en este caso específicos del Prácticum. Las tres áreas son: 1. "Actuación profesional en el aula" 2. "Colaboración en el marco institucional escolar y de la comunidad educativa" 3. "Reflexión, investigación e innovación docente".	<i>The Teachers' Standards (DfE, 2013) used in the UK are made up of two set areas: (i) the first around teaching; (ii) the second on personal and professional standards, which is essentially a broad statement about how teachers are expected to conduct themselves.</i> ¹ <i>The 8 Teaching Standards in Part 1:</i> 1. High Expectations 2. How Pupils Learn 3. Subject and Curriculum 4. Classroom Practice 5. Adaptive Teaching 6. Assessment 7. Managing Behaviour 8. Professional Behaviours
Seguimiento y evaluación del estudiante	- Mentoría desde la escuela: La denominación de "mentor o mentora" se implanta el curso 2019-2020. Tutor o tutora de aula que está al cargo de la supervisión y evaluación del practicante, para lo cual dispone de una rúbrica de evaluación. En el prácticum ligado a mención, la mentoría recae en el o la especialista, habitualmente sin tutoría. - Tutoría desde la facultad: Docente en los estudios que realiza el seguimiento del alumno a través de un mínimo de cuatro tutorías pautadas en el calendario de prácticas, más un mínimo de una visita a la escuela, para seguimiento,	- <i>School-based mentor:</i> <i>Class teacher or another member of staff overseeing student experience. Observes practice, provides feedback and support with target setting, writes reports at end of each placement. Provides weekly professional discussions during placement.</i> - <i>Link tutor:</i> <i>Quality assurance role. Provides 2 visits:</i> <i>-First, checking in, making sure roles and expectations are understood and being met.</i> <i>-Second, a review of progress and validation of the schools' judgements and outcomes. Would</i>

¹ The Teachers' Standards can be found on the GOV.UK website: <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>

observación y evaluación del estudiante.	<i>normally be in school with some observations of the students' teaching.</i>
- Coordinadores de Prácticum: gura de gestión, una en la facultad y ra en cada una de las escuelas laboradoras.	- <i>Placement coordinators: Collates offers and matches students to the schools. Oversees a central records system.</i>

En la tabla 3, debemos comentar, de entrada, un marco conceptual convergente entre ambas instituciones, tras el paso al currículum competencial en España, tras la última reforma universitaria (“Proceso de Bolonia”). Como diferencias destacadas, debe notarse el valor de calificación profesional de los *Standards* ingleses, que habilitan directamente para el ejercicio de la profesión (no existen las oposiciones), y la implicación en su definición, supervisión y evaluación del Departamento de Educación estatal (DfE). La reciente adopción del término “mentor/a” en Cataluña, a petición del Departamento de Educación autonómico, debe interpretarse como una clara influencia del sistema educativo inglés.

Tabla 4

Documentación y relación intercentros

Ámbito	UdG	UoGL
Documentos de soporte para el alumno	Documento “Guía del Prácticum” ² : Documento marco, de acceso abierto, que informa e instruye sobre todos los aspectos relacionados con el prácticum, revisado y actualizado cada curso con concurso del equipo de tutores.	<i>Every placement module has its own ‘Placement handbook’. There are also a series of template forms for students to use in lesson planning and for capturing placement reports.</i>
	Dossier de Anexos (calendarios, orientaciones, rúbricas, etc.) ³ : Documentos prácticos que van a utilizar todos los actores en diversos momentos de las prácticas.	<i>These materials are shared with schools through the University Elearn platform. Partnership agreements with schools have to be read and signed before a School can host a student.</i>
	Documentos de soporte legal: permisos de imagen, de autorresponsabilidad, etc.	

²https://www.udg.edu/ca/portals/42/OpenContent/Files/10487/GUIA_PRACTICUM_MESTRES_2020-2021_def.pdf

³https://www.udg.edu/ca/portals/42/OpenContent/Files/10487/Anexos_practicum_20-21_def_6.pdf

Relación entre universidad y centros de prácticas	Un "técnico del prácticum" contratado desde la facultad se ocupa de la gestión administrativa de asignación de estudiantes y comunicación con los centros	<i>The Primary Partnerships lead oversees placements, ensures there are sufficient settings, communicates with schools, recruits schools to the partnership. Links to the partnership are strong, providing support for mentors and link tutors especially in relation to monitoring and tracking of student progress. They determine if a student requires intervention between placements.</i>
	El "coordinador académico de prácticum" en la facultad: responsable de gestionar y aplicar las directrices y mantener la comunicación con alumnos y tutores.	
	Coordinador del Prácticum en los centros externos: supervisa los procesos de asignación y acogida.	
	Comisión de Prácticum en la que interviene la administración educativa del gobierno autonómico, realiza generalmente una reunión anual de seguimiento.	<i>A primary partnerships board meets 3 times a year to review practice and make sure training reflects what is current in schools.</i>

En la tabla 4 se observa una estructura de gestión semejante o muy equiparable en una y otra universidad, hecho que responde a una necesidad de comunicación y coordinación entre instituciones. No obstante, del estudio documental se desprende e interpreta una mayor interconexión y voluntad de vínculo entre centros formativos (facultad-escuelas) en el modelo de Gloucestershire, contemplándose aquí la participación de los mentores en actividades académicas de la facultad, siendo este uno de los aspectos críticos y con necesidad de revisión entre las dinámicas organizativas observadas en Girona (para ampliar la información sobre el modelo de prácticum en la Universidad de Girona, véase: Masgrau-Juanola et al., 2017).

Estudio empírico: identidad(es) en construcción

Se presentan los hallazgos del estudio organizando la información en las tres categorías matrices, a las que se asocian las subcategorías generadas tras el análisis de los datos (Tablas 5, 6 y 7). Se aporta, en cada caso, un par de citas obtenidas de la misma pareja, lo cual va variando en cada apartado en aras de la representatividad y consistencia de los datos.

Expectativas iniciales y autoimagen

Hace referencia a manifestaciones sobre qué se espera de las prácticas, a cómo se encaran desde el inicio, y sobre cómo se ve el alumno a sí mismo y cómo lo ven los demás.

Tabla 5*Categoría 1: Expectativas iniciales y autoimagen*

Subcategorías	Citas de las narrativas
Prejuicios experienciales	<i>Miro de aprender mucho en estas prácticas porque no estoy segura de si voy a repetir semejante experiencia con un grupo tan bueno, una buena mentora y un equipo tan innovador. (EST3/U1) En mi opinión y experiencia, tener un buen mentor en tus prácticas es crucial. (EST3/U2)</i>
Certezas y valores	<i>Cuando empecé el Grado estaba totalmente convencida de mi preferencia por enseñar en Primaria por el nivel de las materias. En cambio, ahora tengo mis dudas. (EST 2/U1) Te puedo decir que, después de algunas experiencias con los más pequeños, encontré que seguramente podría trabajar en infantil (EST2/U2)</i>
Temor al fracaso	<i>Al principio estaba muy preocupada debido a un alumno que es muy nervioso y acostumbra a distorsionar la clase. (EST1/U1) Estaba algo intranquila, pero me dije a mi misma que era la primera vez que iba a ser observada, que solo querían revisar mi progreso actual. (EST1/U2)</i>
Idealización profesional	<i>La escuela es un centro moderno, con maestros jóvenes que están realmente implicados e interesados, siempre buscando como beneficiar a los alumnos. (EST4/U1) Construyendo relaciones entre padres, niños, compañeros, y con todo el resto, se puede desarrollar una sociedad más fuerte y cohesionada. (EST4/U2)</i>
Proyecciones de futuro	<i>Quería un centro con niños de diferentes países para ver las dificultades y desafíos de este tipo de escuelas, en caso de que cuando sea maestra tenga que trabajar en una parecida. (EST1/U1) Sería un verdadero reto trabajar en una escuela con tanta diversidad de idiomas entre los alumnos (EST1/U2)</i>

Es una categoría muy nutrida de evidencias, hecho que refleja el interés y la importancia que se otorga a las prácticas externas por parte de los futuros maestros y maestras. Por lo general, estos son conscientes de que van a presentarse situaciones en las que van a cuestionarles o, por lo contrario, reforzarles algunos de sus principales fundamentos identitarios (sentido vocacional, modelo docente, registro comunicativo...).

Confrontaciones en el contexto profesional

Esta categoría aglutina binomios sobre los cuales el estudiante reflexiona a menudo a lo largo de sus prácticas, son elementos a veces presentados como contrarios o *en conflicto*, cuestiones que toman relieve y encuentran oportunidades de reequilibrio gracias a la inmersión en el contexto profesional real.

Tabla 6

Categoría 2: Confrontaciones en el contexto profesional

Subcategorías	Citas de las narrativas
Teoría y práctica	<p><i>Después de este último tiempo en la universidad, aprendiendo cosas interesantes sobre cómo ser más efectiva enseñando a los niños, me propongo interactuar más con ellos y aprovechar las oportunidades que se me presenten. (EST5/U1)</i></p> <p><i>En nuestras prácticas a menudo nos encargan completar en las escuelas aquello que hemos estado aprendiendo en la universidad. (EST5/U2)</i></p>
Observar y actuar	<p><i>Me doy cuenta de que ahora me implico más en las actividades de la clase, mi mentor me deja tomar parte y se me trata como a un maestro más. (EST5/U1)</i></p> <p><i>A menudo siento lo mismo cuando estoy en el prácticum, necesito unos cuantos días para tomar decisiones y mostrar una buena iniciativa. (EST5/U2)</i></p>
Identidad y diversidad	<p><i>Debería haber una mayor presencia masculina en las primeras edades y no eso de que solo "las mujeres trabajan con niños", pues no es, ni debería ser el caso. (EST4/U2)</i></p> <p><i>Todos los niños son diferentes y especiales, y he aprendido que cada uno de ellos tiene sus necesidades y reclama su atención. (EXT4/U1)</i></p>
Emoción y razón	<p><i>Fue fantástico para mí porque pude aprender algo sobre los niños y sobre aquello que les interesa. (EST7/U2)</i></p> <p><i>Me siento tan bien cuando estoy en la escuela, cuando doy la clase, con la ayuda de mi mentora, porque pienso que es esto lo que siempre he querido ser. (EST7/U1)</i></p>
Autopercepción de progreso (el "antes y ahora")	<p><i>El tiempo ha volado durante estas prácticas. Han sido las dos semanas más productivas de todo el año. Durante estos días he aprendido innumerables valores, metodologías y he crecido como maestro y como persona. (EST8/U1)</i></p> <p><i>Yo siento lo mismo cuando voy a la escuela. Pretendo crecer como maestro, pero acabo cambiando igual o más como persona. (EST8/U2)</i></p>

La riqueza formativa de las prácticas escolares se pone de manifiesto de forma muy explícita en esta categoría, con el foco puesto en cinco elementos de reflexión que el futuro maestro o maestra debe reasentar entre sus componentes de identidad. Las citas de la tabla 6 son expresiones ricas en evidencias sobre avances en distintas facetas cruciales, que son posibles gracias a oportunidades de confrontación en el contexto escolar y la asunción del rol profesional. La relación dialógica entre los participantes, como se comprueba, realza e impulsa estas evidencias.

Interlocuciones entre iguales

Se trata de la categoría surgida explícitamente del componente internacional y transnacional (en parejas) de la muestra, hecho que refuerza las posibilidades de contraste y el factor comparativo. Es, así mismo, el momento en el que mejor visualizamos el concepto de *autoreflejo identitario* en las palabras del *otro*.

Tabla 7

Categoría 3: Interlocuciones entre iguales

Subcategorías	Citas de las narrativas
Dialéctica sobre los contenidos	<i>En Inglaterra también afirmamos que los niños tienen un buen conocimiento y comprensión de las estructuras del lenguaje observando el uso de palabras como “debajo” y “sobre”. (EST7/U2)</i> <i>Me gusta la actividad que has preparado para PSHE en la que los niños traen y presentan algún objeto especial para ellos. (EST7/U1)</i>
Refuerzos empáticos	<i>Estoy realmente perpleja sobre lo que me has contado, sobre la actitud de “tú eres varón, no sirves para los pequeños”. Encuentro que es arcaico y quien piense así no sirve para maestro. (EST4/U1)</i> <i>Es fantástico oír que has aprendido de la experiencia y conocer tus conclusiones. Me gusta saber que has podido observar diferentes tipos de metodologías docentes y has podido decidir aquella que te gustaría adoptar. (EST4/U2)</i>
Refuerzos por contraste	<i>¡Que interesante! En mis prácticas nunca he tenido oportunidad de discutir y plantear diferentes estrategias para gestionar la conducta de los alumnos durante los cambios de clase. (EST1/U1)</i> <i>Debe ser realmente un reto trabajar en escuelas donde hay tal diversidad de lenguas. Mi experiencia ha sido en centros con muy pocos niños de habla no inglesa. (EST1/U2)</i>
Autoreflejos identitarios	<i>Entiendo a qué te refieres con lo de la añoranza. En mis últimas prácticas tuve que regresar al centro a la semana siguiente de terminarlas porque lo extrañaba demasiado. (EST2/U2)</i> <i>He aprendido mucho de mi mentora porque tiene una forma muy especial de dar ánimos e improvisar actividades y juegos. (EST2/U2)</i>

Nota. PSHE: Educación Personal, Social, Sanitaria y Económica

Se trata de una categoría con una dimensión primordialmente dialógica, siendo este un componente esencial para entender y valorar las cuatro subcategorías que la integran. En primer lugar, en la comparación entre culturas educativas sobre el eje de los contenidos (pero igualmente sobre métodos, currículum, organización, etc.) que genera, a su vez, signos identitarios en ambos interlocutores. Como se aprecia en los textos de la tabla 7, la categoría está “alimentada” por un fuerte componente empático, bien actuando como refuerzo por reafirmación de experiencias positivas, contrastando matices y diferencias en las experiencias formativas de ambos, o en reinterpretaciones de las narraciones, que provocan una “visión amplificadora” del contenido referido.

Discusión y conclusiones

Como apunta Esteve (2006), el proceso de homogeneización de la formación docente en el ámbito de los países desarrollados ha seguido un proceso imparable desde finales del siglo XX, hecho matizado, entre otros aspectos, por el grado de centralización estatal o de autonomía de los centros formadores. El ejercicio comparativo entre las prácticas externas de futuros maestros, en una universidad española y otra de inglesa, ha dado resultados interesantes en cuanto a similitudes y contrastes respecto a la cultura formativa y organizativa de una y otra institución. Por extensión, también, aunque con cautela, se presenta la posibilidad de generalizar los resultados de la comparativa atendiendo a características nacionales, en consonancia con Egido (2020), el cual señala tres grandes tendencias con relación a la formación, acreditación, y paso a la profesión del docente en Europa. Finalmente, toda tentación homogeneizadora debe tenerse presente que, tanto España como el Reino Unido, son países de grandes dimensiones, con una importante diversidad de realidades culturales, políticas y, por ende, administrativas. Abordando una perspectiva general de los diferentes componentes descritos comparativamente al pie de las tablas de análisis (Tablas núm. 2, 3 y 4), podemos afirmar que las prácticas y culturas formativas observadas en Girona y Gloucestershire ofrecen un amplio abanico de diversidad y de matices ligados, entre otros aspectos, a las lenguas de los participantes, sus tradiciones y sus culturas (por ejemplo: horarias, organizativas, familiares, alimentarias...), puestas en contraste, de forma práctica, en los diferentes momentos y situaciones del intercambio.

La construcción de la identidad profesional docente es, sin duda, un tema de interés en torno a la formación inicial del profesorado, estudiado en la literatura más reciente desde diferentes enfoques y perspectivas. A las propuestas y modelos ya citados en la *Introducción*, debemos referirnos también al texto de Lopes (2007), fundamentado en la sociología, que ahonda en las "crisis de identidad del profesorado" y la construcción de nuevas identidades que requiere la era postmoderna, vinculando los procesos de construcción de identidades profesionales con los procesos de profesionalización de los docentes. Procesos de profesionalización que arrancan, sin duda, en el caso del docente, en su formación inicial y, de manera especial, en sus prácticas escolares externas, como han puesto de relieve numerosos estudios centrados, de manera particular, en el desarrollo de las competencias profesionales (Calbó, 2009; Callealta et al., 2020; Cámara et al., 2011). Igualmente, nuestro trabajo incide en una continua y necesaria revisión sobre los procesos, las percepciones, y los resultados, en relación con la coherencia formativa entre las facultades y los centros de prácticas (véase, por ejemplo, los resultados sobre la valoración del estudiantado de Poveda et al., 2021).

En nuestra investigación, el marco de las competencias profesionales toma especial relevancia a la hora de situar y comparar los marcos académicos que circunscriben las prácticas escolares en Girona y Gloucestershire, con competencias agrupadas, en cada caso, a dos o tres grandes áreas. Las cuales incluyen, a la vez que distinguen, el desarrollo como docente y futuro profesional y las evidencias de madurez, tales como la conducta o equilibrio emocional. En línea con los hallazgos de Leeferink et al. (2019), que indagan sobre las concordancias y las divergencias en la

narrativa de diez estudiantes sobre sus prácticas docentes, de los resultados de nuestro estudio se desprende una importante interrelación entre las vivencias formativas desde la óptica personal y desde la profesional. ¿En qué sentido? Si bien las tres categorías matrices, que se formulan al inicio del análisis, nos ubican en coordenadas de índole conductual o psicológico, en las subcategorías, y las citas que las ilustran, descubrimos una estrecha vinculación entre las referencias de índole claramente intra o interpersonal y los dominios más prosaicos de la práctica docente.

Diríamos, pues, en relación con la hipótesis de trabajo planteada en un inicio, que los procesos de reflexión y transformación acaecidos en los contextos de las prácticas externas durante la formación inicial docente son altamente reveladores para la comprensión de la construcción del perfil profesional. La dinámica comunicativa de igual a igual, entre parejas de estudiantes de instituciones distintas, pero en momentos y contextos formativos similares, se ha mostrado altamente productiva y eficaz en la generación del autoreflejo en el que observar procesos madurativos personales de cada alumno. Procesos de autoafirmación, aprendizaje, y transformación, que se vislumbran cruciales para un futuro desempeño pleno de la profesión. El factor transnacional, en resumen, ha resultado ser un elemento dinamizador y catalizador de contraste, e impulsor de la *mirada al otro* y del *diálogo consigo mismo*. Diríamos, con seguridad, que el ejercicio comparativo entre estudiantado de una y otra procedencia revela un universo identitario común y reconocible desde ambas perspectivas nacionales.

Las implicaciones de esta investigación son significativas, a nuestro entender, en relación con la valoración y herramientas de seguimiento de las prácticas externas de las instituciones al cargo de la formación inicial del profesorado. Nos referimos aquí, en especial, a aquellos ámbitos (también) competenciales ligados a la parte más íntima y, a menudo, inescrutable del alumnado. Para ello, y para poder incidir en estos aspectos, la universidad debería dotar y promover una acción tutorial potente y personalizada. Por último, debemos referirnos a las limitaciones intrínsecas a toda investigación de tipo cualitativo y las dimensiones reducidas de la muestra. Una experiencia a mayor escala, o en un marco temporal más extenso, permitiría abordar algunos aspectos aquí sin recorrido, como el análisis diferenciado por género, según la filiación profesional de los progenitores, o la modelización proyectada por tutores y mentores, entre otros temas de interés.

Agradecimientos

Se agradece la colaboración recibida, durante la elaboración del artículo, de Andrea McGowan (Academic Subject Leader for ITE at University of Gloucestershire), Emma Howell (Primary Partnerships Lead at University of Gloucestershire) y de la Dra. Montserrat Calbó (Coordinadora de Prácticum de Magisterio en la Universidad de Girona) por sus útiles comentarios con relación a la organización de las prácticas escolares en la UoGL y la UdG.

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.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, M.A. y A.M.; metodología, M.A.; validación, A.M.; análisis de datos, M.A. y A.M.; redacción del borrador original, M.A.; redacción, revisión y edición, M.A. y A.M.; adquisición de financiación, M.A. y A.M.

Referencias

- Alsina, À., Batllori, R., Falgàs, M. y Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/RCED.55466>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación de Estudios Andaluces. Disponible en: <https://cutt.ly/hlo7mPp>
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Calbó, M. (coord.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el pràcticum de mestre/a*. AQU. <https://tuit.cat/jGQSD>
- Cantón, I. y Tardif, M. (Coord) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea S. A de Ediciones.
- Cámara, A., Abril, A. M., Díaz, E. M., Gutiérrez, F., Párraga, J.A., Romero, M. y Ortega, J. M. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del Prácticum. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 55-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6158>
- Callealta, L., Donoso, M. y Camuñas, N. (2020). Identidad profesional docente: la influencia de las competencias y la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(25), 84-98. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1880>
- Carrillo, C. y Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>.
- Delory-Momberger, Ch. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>
- Egido, I. (2020). El acceso a la formación inicial docente en Europa: políticas e investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 35, 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. <https://cutt.ly/BkCZU8o>
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, À. (Eds.) (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.

- Falcón, C. y Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense De Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Garner, J. K. y Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: an instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7-33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Gómez, J. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233. <https://tuit.cat/i7g1d>
- Grión, V. y Varisco, B. M. (2007). Online collaboration for building a teacher professional identity. *PsychNology Journal*, 5(3), 271 - 284. <https://cutt.ly/RlchoAQ>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., y Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27(1), 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Jarauta, B. y Pérez, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- Kaplan, A. y Garner, K. (2017). A complex dynamic systems perspective on identity and its development: the dynamic systems model of role identity. *Developmental Psychology*, 5(11), 2036-2051. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/dev0000339>
- Lamote, L. y Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Leeferink, H., Koopman, M., Douwe Beijaard, D. y Schellings, G. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25(1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3). <https://tuit.cat/kxmNt>
- Lorenzo, J. A. (2010). La formación práctica del magisterio: perspectivas. *CEE Participación Educativa*, 15, 26-39. <https://cutt.ly/CkCZQvc>
- Madalena, J. I., Pinheiro, M. F., Rodríguez, L. A. y Souto, 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>
- Masgrau-Juanola, M., López-Ros, V., Serra-Bonet, J. M. y Falgàs-Isern, M. (2017). The practicum model in Teacher Education studies of the University of Girona: connecting theory and practice. En J. Mena, A. García-Valcárcel, F. J. García-Peñalvo y M. Martín del Pozo (eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts* (pp. 536-543). Ediciones de la Universidad de Salamanca. <https://cutt.ly/WkXY98S>

- McIntyre, J. y Hobson, A.J. (2016). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. *Research Papers in Education*, 31(2), 133-158. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1015438>
- Munday, J., Rowley, J. y Polly, P. (2017). The use of visual images in building professional self identities. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 53-65. <http://www.theijep.com/pdf/IJEP238.pdf>
- Myers, Ch. G. (2018). Coactive vicarious learning: toward a relational theory of vicarious learning in organizations. *Academy of Management Review*, 43(4), 610-634. <https://doi.org/10.5465/amr.2016.0202>
- Myers, Ch. G. (2020). Performance benefits of reciprocal vicarious learning in teams. *Academy of Management Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.5465/amj.2018.0875>
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, I. y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense De Educación*, 32(1), 41-53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Saldana, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data (4th edition)*. SAGE.
- Rodríguez Illera, J. L. y Anaccontini, G. (coords.) (2019). *Metodologías educativas en educación*. Edicions de la Universitat de Barcelona. <https://cutt.ly/GkCZbih>
- Steenekamp, K., Van der Merwe, M. y Mehmedova, A.S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. *South African Journal of Education*, 38(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1407>

Inclusive Practicum: Creating Networks of Learning and Collaboration between Students, Teachers, and the Faculty of Education

Yolanda MUÑOZ MARTÍNEZ
Susana DOMÍNGUEZ SANTOS
Slavka MADAROVA
Silvia DE LA SEN PUMARES
Jesús GARCÍA LABORDA

Datos de contacto:

Yolanda Muñoz Martínez
Universidad de Alcalá
Facultad de Educación
yolanda.munozm@uah.es

Susana Domínguez Santos
Universidad de Alcalá
Facultad de Educación
susana.dominguez@uah.es

Slavka Madarova
Universidad de Alcalá
Filología Moderna
s.madarova@uah.es

Silvia de la Sen Pumares
Universidad de Alcalá
Facultad de Educación
silvia.sen@uah.es

Jesús García Laborda
Universidad de Alcalá
Facultad de Educación
jesus.garcialaborda@uah.es

Recibido: 24/04/2021
Aceptado: 02/11/2021

ABSTRACT

The presented Teaching Innovation project deals with establishment of support, learning and collaboration networks between university and non-university teaching staff. This was done with two fundamental purposes in mind: on the one hand, improving the training of Practicum students through joint reflection and, on the other hand, promoting inclusive education in schools through support networks among teachers. Participants were the Practicum students from the Faculty of Education, specifically students with the major in Special Educational Needs. The project included creation of joint seminars between Practicum tutors of the Faculty, tutors from schools and Practicum students. Moreover, initiating support networks allowed involving two different schools in two Autonomous Communities, which has been a highly enriching experience for all participants.

KEYWORDS: practicum; inclusive education; collaboration networks; innovation.

Prácticum Inclusivo: Creando redes de aprendizaje y colaboración entre los estudiantes, los maestros y la Facultad de Educación

RESUMEN

El proyecto de Innovación Docente presentado trata sobre el establecimiento de redes de apoyo, aprendizaje y colaboración entre el profesorado universitario y no universitario. Esto se hizo con dos propósitos fundamentales en mente: por un lado, mejorar la formación de los estudiantes de Prácticum a través de la reflexión conjunta y, por otro lado, promover la educación inclusiva en las escuelas a través de redes de apoyo entre docentes. Los participantes fueron los estudiantes de Prácticum de la Facultad de Educación, específicamente estudiantes con mención de Necesidades Educativas Especiales. El proyecto incluyó la creación de seminarios conjuntos entre tutores de Prácticum de la Facultad, tutores de centros educativos y alumnos de Prácticum. Además, la puesta en marcha de redes de apoyo permitió involucrar a dos centros educativos diferentes en dos Comunidades Autónomas, lo que ha sido una experiencia muy enriquecedora para todos los participantes.

PALABRAS CLAVE: prácticum; educación inclusiva; redes de colaboración; innovación.

Introducción

Various investigations show that the Practicum is one of the crucial moments for the development of professional competences in students (Esposito et al., 2015; Guiney, 2018; García-Martínez et al., 2019; Pérez, 2019; Mérida, 2001; Fernández et al., 2001; Zabalza, 2003; Pérez & Gallego, 2004, Villa & Poblete, 2004, Smith & Lev-Ari, 2005; Pérez, 2012). However, the evidence found in the literature suggests that there are still important shortcomings in the procedures that guide the learning carried out in this period (Knapczyk et al., 2005), as well as the relationships between the Faculties of Education and the schools (Beck & Kosnik, 2002; Grudnoff et al., 2017; Huong et al., 2020) that implement these practices; sometimes even due to the identification of the roles of the university mentor and the school teacher (Burns et al., 2016; Mauri et al., 2019). This leads to separation between theory and practice (Turunen & Tuovila, 2012; Schuijers et al., 2013; Allen & Wright, 2014; Stenberg et al., 2016), in many cases perpetuated from initial training up to the professional development of the teacher (Mukeredzi, 2015; Ulvik, Helleve et al., 2018; Widdall et al., 2019). Moreover, it entails a break in the logic of practice based on evidence and research results. As stated by Mérida et al. (2012),

the Practicum is a privileged space to articulate the relationships between schools and the university. It acts as a 'hinge' period in which theoretical and practical training converge, and its development pivots on the collaboration of professionals belonging to two different institutions (p. 49, own translation).

For this reason, it is in the Practicum where the inter-institutional relationship, the status, role and conception, in one word, one's identity is developed (Seban, 2015; Trent, 2013, 2018; Prabjandee, 2019; Yuan et al., 2019). The traditional concept of the relationship between school and university is based first, on the active practical knowledge, and second, on the theoretical knowledge that generates practicing teacher's own research (Mérida et al., 2012; Parr & Chan, 2015) and it is the contrast between theory and practice with an emotional personal implication what actually promotes the personal growth (Williams, 2014; Nguyen, 2017; Zhu, 2017) through a reflective process (Köksal & Genç, 2019).

This teaching innovation project is based on the idea that the Practicum is a space for learning by dialectically (Illin, 2020; Tan et al., 2020) contrasting theory and practice. It presupposes the immersion of the student in a real professional context, joining as an apprentice who has to observe, interpret, make decisions and reflect on various areas of educational reality (Mérida et al., 2012, p. 448). Moreover, our proposal is to approach this necessary approximation between theory and practice jointly with practicing teachers. We understand, as stated by Ruiz-Bernardo, Sánchez-Tarazaga & Mateu-Pérez (2018), that "action-research is a form of self-reflective and co-reflective inquiry undertaken by a group of people who share concerns and interests and seek to resolve or improve problematic situations in their daily lives" (p. 35, own translation). This is the case of the Practicum in the Degree in Primary Education with the major in Special Educational Needs (Conroy, 2014), through a participatory inquiry strategy that includes all the voices involved (Sales et al., 2012; Méndez & Pérez, 2017).

To us, "a smart school" or a school in the process of becoming one, cannot look only at reflective student learning, but must be a contextualized and dynamic environment that also provides ground for self-reflection to the teachers. The figure of the reflective practitioner is at the centre of the occupation pursuit, at least when we consider it from the point of view of experience, intelligence at work and professional autonomy; or in the words of Dewey (1989), "the function of reflective thought (...) is to transform a situation in which darkness, doubt, conflict or some type of disturbance is experienced, into a clear, stable and harmonious situation" (p. 98, own translation).

To move towards a true reflective practice, this position needs to become something almost permanent in teaching and classroom management (Ragawanti, 2015; Han et al., 2020). It should be inscribed within an analytical relationship with the action that becomes something relatively independent of the possible obstacles or disappointments. This is closely related to the objective of action research, which according to Elliot (1990) consists in deepening the teachers' understanding (diagnosis) of their problem. Therefore, the teacher adopts an exploratory stance in the face of whatever initial definitions of their own situation they may maintain (p. 5, own translation). We agree with Nieves Blanco García (2005, p. 379) that there is a need for concepts and research strategies appropriate for the characteristics of the

knowledge linked to experience thus requiring that we approach them respecting said quality instead of eliminating it. Therefore, we are defending the figure of the teacher who investigates, enquires about their practice, explores the relationship with what happens in the classroom, who has the need to delve into action in order to improve it. As López Melero (2004, p. 268) rightly says, only when the need for improvement and collaboration floods the thinking of the teaching staff – then and not before – the responsible institutions will have to create strategies for the development of the teaching staff involved in this new culture.

The figure of the reflective practitioner and related reflections on education were known long ago (Tiainen et al., 2018). The great pedagogues, each in their own way, have considered teachers as inventors, researchers, craftsmen, adventurers who dare to move away from the traced paths and who would be lost if it were not for reflecting intensely on their own acts and learning quickly from their own experience. Schön (1998) conceptualizes more explicitly the figure of the reflective practitioner, proposing an epistemology of practice, reflection and knowledge in action. We must consider the collective analysis of practice as an initiation to reflective practice, through focus groups with members of the educational community. When the analysis of practice has as its objective the transformation of people, their attitudes and their actions, it requires from each one a true work on themselves. It calls for time and effort, exposes us to the gaze of others, invites us to question everything and can be accompanied by a crisis or a change of self-identity from teacher-student to practitioner teacher. As Ainscow (2001, p. 55) explains, change, especially when it involves new ways of thinking and behaving, is a difficult and slow process.

Therefore, we must favour the improvement processes in the school, stimulate its institutionalization and promote committed, self-critical and responsible situations of self-review of professional and institutional action, of analysis of its pedagogical practice, of implicit education that could be involved. developing in it, of the consequences of this in their students, in their personal and social development, and of consideration of the didactic, ethical and ideological principles that underpin all this practice. We would therefore be talking about action-research processes (Ulvik, 2014; Kasula, 2015; Robinson & Walters, 2016; Ulvik, Riese et al., 2018) particularly in special education (Conroy, 2014). As Kemmis and McTaggart (1988) well define it, it would be a form of collective introspective inquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which they take place.

As Freire (1990) explained, consciousness is not transformed through courses and speeches, or eloquent sermons, but by the action of human beings on the world. It implies a conjunction between theory and practice in which both are being constituted, becoming a permanent movement from practice to theory and from this to a new practice. Each member of a focus group internalizes during the meetings positions and methods of analysis that can be taken away from the collective procedure and from any device to be framed, their class, their centre or their life. A focus group has the objective of helping to develop in each one a capacity for analysis and, possibly, strategies for personal change. The analysis of complex situations and the behaviours that they

favour often cause certain training needs to emerge; it pushes the practitioners involved to build their own balance of competencies, which can lead them, if necessary, to the decision to get better training. For those who choose this proposal freely and with knowledge of the facts, the most defensible reason is undoubtedly the will to face a doubt, discomfort or search that leads to wonder about the practice and what supports it.

Thus, this project aims to promote the joint reflection of schoolteachers and education students through the privileged space of the Practicum and create a facilitating context such as the joint seminars hereby presented. Establishing support networks between university and non-university teachers for the training of future teachers is an essential element for the improvement of the afore mentioned training and also offers possibilities for school improvement through the participation of internship students (Sim, 2010; Álvarez & Osoro, 2014). In this line, it is the project presented here, which may constitute the basis for collaborative processes, and could generate a symbiosis between the participant university and the involved schools, as well as some dynamics to improve pre-service teachers training through the Practicum.

Inclusive education

When addressing inclusive Education, it is a school restructuring process, or better said, the implementation of innovation and improvement processes that bring schools closer to the objective of promoting the presence, participation and performance of all students from the field of Education. This includes those vulnerable to exclusion processes, thus learning to live with the difference and to improve thanks to those exact differences among the students (Echeita, 2008). The core purpose is leaving the school system, particularly in the compulsory stage, with a fair and sufficient training background.

Inclusive education can be conceived as a process that addresses and responds to the diverse needs of all learners through greater participation in learning, cultural and community activities and by reducing exclusion within and outside the educational system. The foregoing implies changes and modifications of contents, approaches, structures and strategies. These are based on a common vision that encompasses all school-age children and the conviction that it is the responsibility of the ordinary educational system to educate all children. This implies a break with certain practices and policies that have been happening in Spain, and that have to do with specialization in Special Needs, and the belief that each individual child should be assisted by a in special needs education with relevant knowledge.

The goal of inclusion is to provide appropriate responses to the broad spectrum of learning needs in both formal and non-formal educational settings. Inclusive education is more than a marginal topic that deals with how to integrate certain students into mainstream education. It represents a perspective that should serve to analyse how to transform education systems and other learning environments to respond to the diversity of the students (Lupart & Webber, 2012; Magumise & Sefotho, 2020).

Therefore, we would not be talking about special education, or special educational needs. We would be talking about school improvement from the perspective of quality education for all children, achievements for all, not only for those who are considered "normal".

To speak of equal opportunities and equity is to speak of the need for an education for all children without exceptions. It's an education without "buts", a quality education that leads all students towards their full potential and allows them having access to a dignified life, preventing them from being victims of social exclusion. This is the objective of the major in Special Educational Needs, to train teachers who are capable of making education fairer, increasing its quality while respecting the differences of students, focusing on those strategies that make it possible for all to advance and develop, both academically and socially.

Schools with inclusive practices

It is especially important for this advance to happen together with the advance of schools. Both should work on the design and development of methodologies and strategies to respond to the needs of all students in the framework of the ordinary classroom. This project aims to put its grain of sand to make this happen. To this end, we created a network of centres with inclusive practices, which already guarantee us in advance that the environment in which students will complete their Practicum offers educational models consistent with the theoretical teachings that are being carried out in the major in Special Educational Needs (with emphasis on inclusive education). We hope that this network of centres with inclusive practices will grow every year. Participating centres with their characteristics are detailed next:

Table 1

Participating centres

Centre	Characteristics
The <i>La Paloma</i> Public School in Azuqueca de Henares (CEIP <i>La Paloma</i> de Azuqueca de Henares)	<ul style="list-style-type: none">• Active methodologies: Cooperative Learning, Singapore Method in teaching mathematics• STEAM project• School community project "<i>Vas a emocionarte</i>" (You're going to get enthusiastic) and Mediation project• Promotion of the Library "<i>Castillo de los Libros</i>" (Book castle) and family participation in its workshops, storytelling, etc.• Healthy School Project• Orchestra of the Centre: voluntary participation of the students• Current Erasmus project for the teacher training in New Methodologies and Attention to Diversity

The <i>San Sebastián de Meco</i> Public School (CEIP San Sebastián de Meco)	<ul style="list-style-type: none">• National School Libraries Award, 2008¹• Educational project of a centre based on Cooperative learning and teaching. The centre has been training all its teachers for more than 4 years and creating collaboration strategies among its teachers (cooperative teachers' assembly). This was done so that all teachers at the centre use Cooperative learning as a basic educational approach, as reflected in its Educational Project (PEC) and in the usual classroom dynamics.• Mathematics through active methods• Finalists of 2018 "<i>Convive Comunidad de Madrid</i>" awards, for their School Community Project• Winner of the I Prize "<i>Vitamina Educativa</i>" (Educational Vitamin) 2017 for innovation in Cooperative Learning and School community Coexistence in the category of Cooperative Learning Experiences.
---	---

Method

The presented case study was carried out during the 2019-20 academic year with the participation of seven teachers from two Primary schools, two directors from the two schools involved, four Practicum students, as well as two university professors. Three discussion groups of more than 2 hours duration each were held with all the participants. Their purpose was the analysis of and reflection on the methodologies and strategies that were implemented in the classrooms and that favoured participation, learning and sense of belonging for all students.

An ad hoc questionnaire was designed to analyse the results of the project. The questionnaire consisted of two versions, one for teachers and one for students with a total of nine questions. It was designed around the following dimensions related to the theoretical review of the study: teacher training, teaching innovation and relationship between the university and the school. At the end of the project, the questionnaire was passed online to all participants. In total, we obtained four responses from the students, which is 100%, and four responses out of a total of six from the Practicum teachers from the schools.

Participants

The participants were teachers from two public schools of early childhood and primary education (students from 3 to 12 years old) located in two different regions, Madrid and Castilla-La Mancha (Guadalajara) as well as university students who carried out their internship in those schools and two teachers' university students who also acted as facilitators of the discussion groups. A total of 9 teachers, 5 university

¹ (To learn more, please see the documentary "*yo aprendo - tu aprendes*" (I learn - You learn) at https://www.cmmplay.es/conocimiento/yo-aprendo-tu-aprendes/ceip-la-paloma-azuqueca-de-henares_v)

students and 2 research lecturers took part in the project.

Two schools from two different provinces that have participated in this innovation project during the academic year both implemented inclusive practices in teaching. The schools and their characteristics are as follows:

The *La Paloma* Public School in Azuqueca de Henares, in the province of Guadalajara. This school welcomes children from 3 to 12 years old and has more than 700 students. Diversity is present in the school since all the schools in this province can admit children with special needs. The school implements many projects and methodologies to give a better response to all students. The main ones are the following: Active methodologies – Cooperative learning, Singapore Method in teaching mathematics, STEAM Project for scientific skills, project to improve the school community "*Te vas a emocionar*" (You are going to get enthusiastic). They also encourage the participation of families through the school library in which families prepare workshops, tell stories, etc.

The *San Sebastián de Meco* Public School, province of Madrid. This school also welcomes children from 3 to 11 years old and has more than 600 students. Diversity is present in the school since all the schools in this province can admit children with diverse needs and characteristics. The school has been training all its teachers for more than 5 years. It created collaborative strategies among its teachers so that all use Cooperative Learning as a basic educational approach. This is reflected in its Educational Project (PEC) and in the usual classroom dynamics. Moreover, the school teaches Mathematics through active methods and uses a specific project for school community, including peaceful conflict resolution through emotional education.

Data Collection

Data was collected through the videorecording of the three discussion groups and the documentary analysis of the final written report of each student. The three videos were transcribed and transcriptions were analysed. 5 reflective works (final written reports) about the students' practice period were analysed.

Qualitative analysis software Nvivo was used for data analysis, which facilitated the handling of a significant amount of information.

Procedure

The initial education of teachers, especially with regard to inclusive education, tends to focus on the theoretical training received at the University. In many cases it has little connection with what the students later see / apply during their Practicum in the schools. This project understands that inclusive education is the responsibility of the entire educational community, including students in Practicum. Hence, the focus is placed on their stay in schools as a way to establish a network between the university and schools to create spaces for joint reflection with the aim of improving inclusive education.

The first planned action was the creation of a network of centres with inclusive practices.

The second step of this project involved conducting the seminars included within the Practicum III subject, of the specialization in Special Educational Needs in the Degree of Primary Education. This was done in conjunction with all the participating teaching staff from the two selected schools, the Practicum students and tutors of the Faculty.

Three joint seminars (under the form of discussion group) were held in the schools. At the request of the centres it was decided that all the participants would meet alternately in one of the two schools. The following is the calendar of the seminars together with the themes to be discussed:

Table 2

Seminar planning

Seminar	Date	Plan	Place
Seminar 1	January 28, 2020	Sharing of the projects and methodologies that each Practicum tutor is implementing in their classroom in both schools.	The <i>La Paloma</i> Public School in Azuqueca de Henares
Seminar 2	February 20, 2020	Students share their observations and reflections on these projects and methodologies that they have observed in the classroom. Proposals for improvement and consequent actions.	The <i>San Sebastián de Meco</i> Public School in Meco
Seminar 3	March 4, 2020	Analysis of the implemented actions and their results. Analysis and evaluation of the project.	Meeting through TEAMS

Teaching staff and directors of both schools, Practicum students and university teachers participated in these seminars. They were open, free and respectful spaces offering the possibility of presenting what each one did in their class. A debate was opened on the strengths of strategies and proposals for improvement were presented. In addition, there was a joint analysis process between the teacher and the Practicum student that helped both to improve the teaching process in the classroom.

In the first seminar participants presented distinct practices that were carried out in the different classes. In the second seminar, proposals for improvement and actions to be implemented in each classroom were established. The third seminar has seen the analysis of the results and actions to be maintained were concluded together with proposals for improvement.

Picture 1

Seminar 2 on the February 20, 2020 in The San Sebastián de Meco Public school in Meco



Results

In the analysis, four themes emerged that we will point out below, and through which we are going to show the results:

- Continuous training and initial training
- Teaching innovation
- Schools-University relationship

Continuous training and initial training

Regarding continuous training and initial training of teachers, it was observed that participation in the project improved pre-service teachers' methodology, innovation and understanding of inclusiveness as well as the performance by the teachers of the schools. The following responses from a primary school teacher were provided:

"It has allowed me to make a deeper reflection on my teaching practice, drawing both positive and negative conclusions and, of course, improvable, as well as knowing other ways and methods of work different from mine" (MPC1)

As seen, surveyed teachers also stated that participation in this project has allowed them to reflect on their own teaching practice.

Regarding initial training, the importance of the Practicum as a space for learning and reflection was clearly highlighted when theory and practice were combined. That was evidenced in the following responses from students who had participated in the

project:

"It has helped me put into action what I have learned in a theoretical way in the degree. It has also made me see which ideas are easier to implement and greatly improve inclusion in the classroom. Furthermore, I believe that I have been able to contribute theoretical knowledge and ideas to improve the functioning of the groups with which I have worked" (APC1).

"I would highlight the participation with my tutor and the parallel class teacher. I believe that it is from them that I have truly been able to learn, I have observed each methodology used, they have allowed me to intervene in class, bring new things to propose to them every day, I have seen how their areas work together and how they asked me for my opinion within their projects" (APC2).

This Practicum has allowed students to understand that change is possible and is desirable:

"It is true that participating in this project has made me see that there are other people who consider how to change things just like me. With it I have also been able to see how other schools manage day-to-day situations. But I would emphasize the participation with my tutor and the teacher of the paired class. I think it is from them that I have truly been able to learn, I have observed each methodology used, they have allowed me to intervene in class, bring new things to propose to them every day, I have seen how their areas work together and how they asked me for my opinion within their projects" (APC4).

Teaching innovation for inclusive education

Participating teachers emphasized that the development of this project had allowed them to implement proposals for improvement in the classroom as well as the inclusion of new techniques and methodologies. As evidenced in the following response from a Primary School teacher:

"It has given me a different and renewed point of view, providing new ideas and activities to apply in the classroom" (MPC2).

Innovation is not free from barriers and fears Haas, & Arriagada (2018), even students themselves experience them, although it may seem that they, being in a period of training, are more open to the unknown, as shown in the following reflection:

"I think we need teachers today with the desire to go for it, the desire to learn, the desire to improve day by day and the desire to question everything, without accepting everything because someone says so. I undertook the experience with fear, since it was outside my comfort zone, but I can say that taking a risk to learn about what you like the most is the best you can do, I would repeat the experience without any doubt. An unforgettable experience to wrap up my last year" (APC4).

Schools-University relationship

One of the main objectives pursued by the project was improving the relationship between schools and the university, by creating collaborative networks. The participation in the joint seminars was beneficial and enriching for the participants and, in that sense, made possible to strengthen the School-University relationship. The

development of these seminars in the schools highlighted the importance of sharing practices with the partner schools at the same educational level, even if they belong to a different autonomous community. As revealed in the following response from a primary school teacher from one of the centres:

"It has allowed me to know the educational response to the specific educational support needs of another centre" (MPC1).

Establishing of this collaborative network between the University and the schools has resulted in the schools themselves requesting the continuity of this way of working with students. Consequently, a new Innovation Project was solicited for the 2020/21 academic year and was carried out during the whole school year.

Discussion

Exchanging experiences is the best way to learn and reflect on one's teaching practice. There is the need of teachers willing to turn their teaching activity into a field of inquiry, reflection and collaboration, open to new professional space. Donal Shön (1992) considers that in a reflective practicum one learns to see the learning process as a practical work of modification, of change, of continuous reconstruction that has no end.

According to López and Romero (2004), the Practicum provides the student with an experience of great educational potential from which the knowledge and professional competence that are needed for the exercise of teaching can and should be built.

This study observed how the pre-service teachers' presence in the classroom allows experienced teachers to reflect on their own practice. As Haas, & Arriagada (2018) states, we should not focus on the answers we are looking for, but on those questions that help us to reflect, question, debate, propose and improve. It is precisely in these joint reflection sessions where discussions happened about classroom practices and the way how to improve them from an inclusive perspective.

In addition, research focused on the evaluation of innovation projects has revealed the positive impact innovation has in schools, on teaching and on student learning. (Marcelo et al., 2011) and Chang (2005).

Our study shows results along the same lines as the study by Handscomb et al. (2014) regarding the increase of the aspirations and performance of schoolteachers by drawing on outside experience. Thus, developing and creating collaborative network of research schools, conducting complementary enriching activities and providing more access to resources and greater interaction between the university and the community creates opportunities for research. Through them, teachers and students can strive for an improvement in their personal and professional development, as well as increase in the collaboration of the school with the university.

In short, carrying out collaborative practices in which university lecturers, schoolteachers and university students participate, develops a greater sense of satisfaction and personal growth within the teaching staff and students. The practitioner teachers lose the safety of their office, they forget the usual routines of teachers in schools. This implies an openness and commitment to the students of the

Practicum, directly affecting their level of utilization and satisfaction with the development of the Practicum (Higgins et al., 2013).

Conclusions

The current research evidenced that an inclusive Practicum in which university students feel to be at the same level as the rest of the members of the educational community tends to facilitate the relationship between schools and university and allows the integration of both theory and practice in the activities of pre-service teachers during their Practicum.

We have observed that this Practicum has been very enriching for both the university students and the teaching staff in the centres. The theory-practice/practice-theory conjunction has been revealed in classrooms as well as in work sessions. It has allowed the centres to change their view on the Practicum students and vice versa.

The creation of a network of schools with inclusive practices opens a very important avenue for collaboration, allowing to share experiences and facilitate not only teacher improvement but also the improvement of schools.

There was an enrichment of the school teaching staff due to the introduction of new methodologies and teaching acts proposed by the Practicum students. It also served to reflect on the schoolteachers' methodology evaluation. In turn, this led to the adoption of other methodologies which were also analysed in the common meetings. Additionally, new proposals for improvement appeared in and out of the school which were shared by the participating groups. In this way, the Practicum students brought new or updated with highly regarded contributions of which all members benefitted. Motivation and self-esteem were also one of the most valued assets of this project. Furthermore, students gained in developing a self-image as potential teachers which turned into a great personal satisfaction. It can be concluded that cooperation and the possibility of granting the pre-service teachers full responsibilities and certain independence is a crucial factor in training of new teachers who are destined to become excellent professionals.

References

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136-151. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Álvarez, C., & Osoro, J. M. (2014). Colaboración Universidad-Escuela para el cambio escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación Educativa*, 24, 215-227. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1483>
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6-19. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/professors-practicum-involvement-university/docview/62296170/se-2?accountid=14609>

- Blanco García, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: Reconocer el saber de la escuela. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 372-381.
- Burns, R. W., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2016). The changing nature of the role of the university supervisor and function of preservice teacher supervision in an era of clinically-rich practice. *Action in Teacher Education*, 38(4), 410-425. <http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2016.1226203>
- Chang, W. J. (2005). The rewards and challenges of teaching innovation in university physics: 4 years' reflection. *International Journal of Science Education*, 27(4), 407-425. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0950069042000323728>
- Conroy, P. W. (2014). Promoting reflective practices in special education through action research: Recommendations from preservice teachers. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 16(2), 1-7. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/promoting-reflective-practices-special-education/docview/1969020371/se-2?accountid=14609>
- Dewey, J. (1989). Art as Experience. In John Dewey: The Later Works, 1925-1953, Volume 10, edited by J. A. Boydston, pp. 1-352. Southern Illinois University Press.
- Echeita, G. (2008). "Inclusión y exclusión educativa". "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Openup.
- Espósito, G., Freda, M. F., & Bosco, V. (2015). Examining perception of competency through practicum competencies outline. *European Journal of Training and Development*, 39(8), 700-720. <http://dx.doi.org/10.1108/EJTD-05-2015-0037>
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Paidós.
- García-Martínez, I., Pérez-Ferra, M., Jiménez, J., Ubago, L., & Quijano-López, R. (2019). Promoting professional development for teachers through a scale of competence assessment. *Research in Social Sciences and Technology*, 4(2), 147-162. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/promoting-professional-development-teachers/docview/2488217318/se-2?accountid=14609>
- Grudnoff, L., Haigh, M., & Mackisack, V. (2017). Re-envisaging and reinvigorating school-university practicum partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 180-193. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2016.1201043>
- Guiney, M. C. (2018). Addressing problems of professional competence: Collaborating with university training programs to support struggling supervisees. *Communique*, 46(6), 3-4. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/addressing-problems-professional-competence/docview/2034279764/se-2?accountid=14609>
- Han, S., Blank, J., & Berson, I. R. (2020). Revisiting reflective practice in an era of teacher education reform: A self-study of an early childhood teacher education program. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(2), 162-182. <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2019.1632993>

- Haas, V., & Arriagada, G. (2018). Reflexión, acción y crecimiento de los docentes en formación en las aulas de matemática. *Transformación*, 14(3), 297-309. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552018000300297&lng=pt&tlng=.
- Handscomb, G., Gu, Q. y Varley, M. (2014). *School-University Partnerships: Fulfilling the Potential. Literature Review*. London Centre for Leadership in Learning, UCL Institute of Education. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10065168>
- Higgins, A., Heinz, M., McCauley, V., & Fleming, M. (2013). Creating the future of teacher education together: the role of emotionality in university-school partnership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1110-1115. [10.1016 / j.sbspro.2013.09.340](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.340)
- Huong, V. T. M., Tung, N. T. T., Hong, T. T. M., & Hung, D. H. (2020). Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service teachers of Vietnam. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 134-152. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/partnerships-between-teacher-education/docview/2488224392/se-2?accountid=14609>
- Illin, G. (2020). Reflection or description: A document analysis on ELT student teachers' reflective journals. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(2), 1019-1031. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/reflection-description-document-analysis-on-elt/docview/2458993513/se-2?accountid=14609>
- Kasula, A. (2015). Conducting action research in a practicum: A student teacher's perspective. *CATESOL Journal*, 27(2), 229-237. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/conducting-action-research-practicum-student/docview/1871586293/se-2?accountid=14609>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Knapczyk, D. R., Hew, K. F., Frey, T. J., & Wall-Marencik, W. (2005). Evaluation of online mentoring of practicum for limited licensed teachers. *Teacher Education and Special Education*, 28(3-4), 207-220. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/evaluation-online-mentoring-practicum-limited/docview/62140175/se-2?accountid=14609>
- Köksal, D., & Genç, G. (2019). Learning while teaching: Student teachers' reflections on their teaching practicum. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 895-913. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/learning-while-teaching-student-teachers/docview/2461135146/se-2?accountid=14609>
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Aljibe.
- López, M. C., & Romero, M. A. (2004). El sentido del prácticum en la formación de maestros. III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", Gerona, 30 junio - 2 julio.
- Lupart, J., & Webber, C. (2012). Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools. *Exceptionality Education International*, 22(2), 8-37. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/canadian-schools-transition-moving-dual-education/docview/1347460736/se-2?accountid=14609>
- Magumise, J., & Sefotho, M. M. (2020). Parent and teacher perceptions of inclusive

- education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 544-560. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1468497>
- Marcelo, C., Mayor, C. & Gallego, B. (2011). Evaluación de la innovación educativa. In C. Marcelo (Coord.). *Evaluación del desarrollo profesional docente* (129-150). Editorial Davinci.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R., & Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: Participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 469-485. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Méndez, P., & Pérez, F. (2017). Understanding student-teachers' performances within an inquiry-based practicum. *English Language Teaching*, 10(4), 127-139. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/understanding-student-teachers-performances/docview/1913352164/se-2?accountid=14609>
- Mérida, R., González, E. & Olivares, M.A. (2012). Redes de aprendizaje escuelas infantiles-universidad. Evaluación de una experiencia de innovación. *Cultura y Educación: revista de teoría, investigación y práctica*, 24 (1), 95-110. <https://doi.org/10.1174/113564012799740849>
- Mérida, R. (2001). El Prácticum: un complejo espacio de formación. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid & M. Raposo (coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- Mukeredzi, T. G. (2015). Creating space for pre-service teacher professional development during practicum: A teacher educator's self-study. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 1-21. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/creating-space-pre-service-teacher-professional/docview/1697506361/se-2?accountid=14609>
- Nguyen, M. H. (2017). Negotiating contradictions in developing teacher identity during the EAL practicum in Australia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 399-415. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1295132>
- Parr, G., & Chan, J. (2015). Identity work in a dialogic international teaching practicum. *Teaching Education*, 26(1), 38-54. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.997701>
- Pérez, S. (2012). Revisión, clasificación y propuestas de mejora del prácticum en educación musical. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16 (1), 345-359. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161COL8.pdf>
- Pérez, M. P., & Gallego, M. J. (2004). *La enseñanza práctica en las titulaciones de maestro especialista de Educación Infantil y de Educación Musical*. Actas del III Congreso Internacional «Docencia Universitaria e Innovación». Gerona: Universidad de Gerona.
- Prabjandee, D. (2019). Becoming English teachers in Thailand: Student teacher identity development during teaching practicum. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1277-1294. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/becoming-english-teachers-thailand-student/docview/2461125257/se-2?accountid=14609>
- Ragawanti, D. T. (2015). Cultivating pre-service teachers' classroom management skills

- through teaching practicum: A reflective practice. *TEFLIN Journal: A Publication on the Teaching and Learning of English*, 26(1), 117-128. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/cultivating-pre-service-teachers-classroom/docview/1895988962/se-2?accountid=14609>
- Robinson, D. B., & Walters, W. (2016). Exploring other practicum possibilities: An action research initiative. *Canadian Journal of Action Research*, 17(3), 39-56. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/exploring-other-practicum-possibilities-action/docview/1895970524/se-2?accountid=14609>
- Ruiz Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L., & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación---acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. A. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Schuijers, J. A., McDonald, S. J., Julien, B. L., Lexis, L. A., Thomas, C. J., Chan, S., & Samiric, T. (2013). The effectiveness of separating theory and practicum as a conduit to learning physiology. *Advances in Physiology Education*, 37(2), 153-156. <http://dx.doi.org/10.1152/advan.00161.2012>
- Schon, A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Seban, D. (2015). Development of preservice identities: Learning from a multigrade classroom practicum context. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(1), 19-36. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2014.992632>
- Sim, C. (2010). Sustaining Productive Collaboration Between Faculties and Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n5.2>
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289-302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>
- Tan, Y. S. M., Amiel, J. J., & Cheng, C. (2020). Theorizing variation theory--A case of collaborative action research involving science teacher candidates. *Educational Action Research*, 28(3), 443-461. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2019.1575257>
- Tiainen, O., Korkeamäki, R., & Dreher, M. J. (2018). Becoming reflective practitioners: A case study of three beginning pre-service teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 586-600. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2016.1258673>
- Trent, J. (2013). From learner to teacher: Practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(4), 426-440.

- <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.838621>
Trent, J. (2018). 'Fitting in' or 'being different'? integration, separation, and identity construction during a teaching practicum in Hong Kong. *Teacher Development*, 22(4), 571-586.
<http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2018.1466722>
- Turunen, T. A., & Tuovila, S. (2012). Mind the gap. Combining theory and practice in a field experience. *Teaching Education*, 23(2), 115-130.
<http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2012.669751>
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: Why and how? *Educational Action Research*, 22(4), 518-533.
<http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2014.918901>
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638-649.
<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Ulvik, M., Riese, H., & Roness, D. (2018). Action research--connecting practice and theory. *Educational Action Research*, 26(2), 273-287.
<http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2017.1323657>
- Villa, A., & Poblete, M. (2004). Practicum y evaluación de competencias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-19.
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART2.pdf>
- Widdall, V., Lachance, A., & Livermore, J. (2019). Learning while building: Enhancing opportunities for teacher candidate development within professional development schools through programmatic analysis. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 10(2), 72-89. <https://search.proquest.com/scholarly-journals/learning-while-building-enhancing-opportunities/docview/2396834888/se-2?accountid=14609>
- Williams, J. (2014). Teacher educator professional learning in the third space: Implications for identity and practice. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 315-326. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487114533128>
- Yuan, R., Liu, W., & Lee, I. (2019). Confrontation, negotiation and agency: Exploring the inner dynamics of student teacher identity transformation during teaching practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(8), 972-993.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2019.1688286>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zhu, G. (2017). Chinese student teachers' perspectives on becoming a teacher in the practicum: Emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 43(4), 491-495.
<http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2017.1341162>

Appendix

Cuestionario para estudiantes:

1. La participación en este proyecto, me ha permitido mejorar la formación inicial respecto a metodología, innovación y escuela inclusiva recibida en las asignaturas de grado.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

2. La participación en el proyecto me ha hecho reflexionar sobre la práctica docente.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

3. La participación en este proyecto, me ha permitido colaborar con el tutor para poner en marcha propuestas de mejora en el aula.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

4. Los conocimientos teóricos y la experiencia docente del tutor me han permitido conocer nuevas técnicas y nuevas metodologías.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

5. Considero que ha sido beneficioso compartir buenas prácticas con otro centro docente.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

6. Considero que este proyecto ha favorecido la mejora de la relación Escuela-Universidad

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

7. Considero que ha sido enriquecedor llevar a cabo seminarios conjuntos alumnos de la universidad y maestros de los centros de prácticas.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

8. Considero adecuada la realización del seminario on-line en vez del seminario presencial, como forma de responder a las restricciones durante el confinamiento a causa de la situación producida por el Covid-19.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

9. Finalmente podrías indicar con tus propias palabras ¿Qué te ha aportado este prácticum y tu participación en el proyecto?

Cuestionario para profesores tutores de los colegios:

1. La participación en este proyecto, me ha permitido mejorar mi formación continua respecto a metodología, innovación y escuela inclusiva.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

2. La participación en el proyecto te han hecho reflexionar sobre la práctica docente.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

3. La participación en este proyecto, me ha permitido poner en marcha propuestas de mejora en el aula.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

4. Los conocimientos teóricos de los alumnos de prácticas y su participación en el aula me han permitido implantar nuevas técnicas y nuevas metodologías en el aula.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

5. Considero que ha sido beneficioso compartir buenas prácticas con otro centro docente.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

6. Considero que este proyecto ha favorecido la mejora de la relación Escuela-Universidad.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

7. Considero que ha sido enriquecedor llevar a cabo seminarios conjuntos alumnos de la universidad y maestros de los centros de prácticas.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

8. Considero adecuada la realización del seminario on-line en vez del seminario presencial, como forma de responder a las restricciones durante el confinamiento a causa de la situación producida por el Covid-19.

Totalmente de acuerdo De acuerdo Indiferente En desacuerdo Totalmente en desacuerdo

9. Finalmente podrías indicar con tus propias palabras ¿Qué te ha aportado este prácticum y tu participación en el proyecto?

Salida a un espacio natural para desarrollar competencias interdisciplinares de maestros en formación

Carlos MARTÍNEZ-HERNÁNDEZ
María Isabel CIFO-IZQUIERDO
Pablo FARINÓS-CELDRÁN
Francisco Javier ROBLES-MORAL

Datos de contacto:

Carlos Martínez-Hernández
Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Didáctica de Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Matemáticas
cmartinezhernandez@ucm.es

María Isabel Cifo-Izquierdo
Universidad de Murcia, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica
mariaisabel.cifo@um.es

Pablo Farinós-Celadrán
ISEN Centro Universitario, Área de Didáctica de Ciencias Experimentales
pfarinos@um.es

Francisco Javier Robles-Moral
Universidad de Murcia, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales
franciscojavier.moral@um.es

Recibido: 29/04/2021
Aceptado: 09/09/2021

RESUMEN

Desde el marco constructivista del aprendizaje, basado en métodos activos para el desarrollo de competencias, se presenta una práctica docente efectuada en un espacio natural con maestros en formación, desde las áreas de las Didácticas de Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales y Educación Física. El objetivo es cuantificar y analizar el nivel de logro de competencias adquiridas y la valoración didáctica y logística de los participantes. Se recurre a un cuestionario de evaluación y valoración y a una adaptación de la técnica del tendero de los deseos. Los datos, siguiendo una metodología mixta, se analizan cualitativamente y con estadística descriptiva e inferencial, para obtener frecuencias y averiguar si hay diferencias significativas con las calificaciones de clase. Destaca un elevado aprendizaje vivencial, que ha facilitado un aprendizaje transversal también considerable pero un aprendizaje específico variable según el área de conocimiento, interpretado como resultado de una distinta percepción entre la teoría de clase y la realidad del medio. Así, el desarrollo de competencias ha sido más evidente en Ciencias Sociales (78% del máximo evaluado y sin diferencias significativas con las calificaciones medias de clase), frente a, en el otro extremo, las competencias propias de Educación Física, de menor adquisición significativa que los valores de calificación de clase. Se concluye que las salidas requieren cierta asiduidad para el desarrollo de competencias percibidas como ajenas al medio, especialmente desde un punto de vista interdisciplinar.

PALABRAS CLAVE: salida didáctica; práctica docente; competencias; Ciencias Sociales; Ciencias Experimentales; Educación Física.

Didactic fieldtrip to a natural area for the development of interdisciplinary competencies of teachers in training

ABSTRACT

This paper presents a teaching practice carried out in a natural area with teachers in training, from the areas of Didactics of Social Sciences, Experimental Sciences and Physical Education. The constructivist framework of learning, based on active methods for the development of competencies is followed. The objective is to quantify and analyze the level of achievement of acquired competencies and the didactic and logistical assessment of the participants. An evaluation and assessment questionnaire and an adaptation of the technique of the shopkeeper of wishes are used. Data, following a mixed methodology, are qualitatively analyzed and descriptive and inferential statistically processed to obtain frequencies and find out if there are significant differences with class qualifications. A high experiential learning stands out, which has facilitated a considerable transversal learning but a variable specific learning according to the area of knowledge. This is interpreted as a result of a different perception between the classroom theory and the reality of the environment. The development of competencies has been more evident in Social Sciences (78% of the maximum evaluated and without significant differences with the average class qualifications). In the other side, the competencies of Physical Education have been developed with less significant values than class qualifications. It is concluded that fieldtrips require a certain assiduity for the development of competencies perceived as alien to the environment, especially from an interdisciplinary point of view.

KEYWORDS: fieldtrip; teaching practice; competences; Social Sciences; Experimental Sciences; Physical Education.

Introducción

Las salidas didácticas en el aprendizaje competencial

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se diseñan titulaciones basadas en la adquisición de competencias. Adquirirlas supone lograr los conocimientos, las destrezas y las actitudes necesarias para adaptarse y dar respuesta a toda situación que lo requiera, independientemente del contexto (Amor y Serrano-Rodríguez, 2019). Se debe garantizar una formación en la que se integren todas las competencias (genéricas, específicas y transversales) para alcanzar el desarrollo integral y posibilitar la inserción laboral de los titulados (Asún et al., 2013).

Esto ha supuesto un cambio de paradigma hacia metodologías activas en el que el alumnado se convierte en protagonista para la adquisición de las competencias profesionales (López Facal, 2013; López-Pastor, 2011; Mogensen y Schnak, 2010). Los procesos de innovación marcan el camino para posibilitar este cambio desde la

calidad docente (Cano et al., 2018; Souto González, 2011), a través de buenas prácticas competenciales (Gabarda, 2015).

Se propone un aprendizaje dialógico, en una continua confrontación con los demás (Freire, 1990). Sin embargo, en la educación superior aún sigue predominando el aprendizaje tradicional de clases magistrales (Rodríguez y Santana, 2015). Para la construcción de un aprendizaje basado en la adquisición de competencias es fundamental la acción didáctica (Martínez et al., 2012), planificada en buenas prácticas.

Una salida didáctica puede ser un buen ejemplo de buenas prácticas por sus posibilidades competenciales, a partir de su definición como una actividad grupal de trabajo de campo con fines didácticos que tiene lugar fuera del aula, en un espacio geográfico que es fuente de conocimiento y al que accede el alumnado a través de una experiencia vivencial de motivación y desarrollo personal (Martínez-Hernández et al., 2021).

Según Crespo et al. (2018), las salidas facilitan la comprensión holística del medio, favoreciendo la concepción multicausal de procesos y elementos espaciales. Esta circunstancia las convierte en una estrategia de probada eficacia en la didáctica de distintas disciplinas, como las Ciencias Sociales (Moreno-Vera y Monteagudo Fernández, 2019; Prats Cuevas, 2001; Sousa Fernandes et al., 2016) y las Ciencias Naturales (Farmer et al., 2007), así como para un aprendizaje interdisciplinar (Benejam, 2003). El Manifiesto por el Aprendizaje Fuera del Aula (Council for Learning Outside the Classroom, 2006) destaca que cualquier joven debería experimentar el mundo que hay más allá del aula, como una parte esencial del aprendizaje y del desarrollo personal. El contacto con el medio natural puede favorecer la salud mental, emocional y social (Maller, 2009; Stern et al., 2008). Los beneficios, como señalan Martínez-Hernández y Yubero (2020), también se han demostrado para espacios urbanos e incluso espacios cerrados, como museos y similares.

A pesar de su largo recorrido histórico (Aguilera, 2018), Pedrinaci (2012) señala que su número sigue siendo relativamente bajo, lo que produce en el estudiante la sensación de novedad. Rebelo et al. (2011) lo atribuyen principalmente a clases masificadas y la dedicación y consabida responsabilidad civil que conllevan. Solbes (2011) señala que las salidas mejoran la percepción de las asignaturas, que muchos estudiantes consideran a priori poco atractivas y desconectadas. Albaladejo y López (2020) actualizan estas consideraciones, lamentando que el conocimiento del entorno siga haciéndose hacia adentro y no hacia afuera.

En el ámbito de la formación del profesorado, Costillo et al. (2014) argumentan que las salidas didácticas no solo benefician el plano afectivo, sino también el cognitivo y las competencias transversales, aumentando la calidad de la educación. Por ello, si los futuros profesores las realizan, pueden ver acrecentado su aprendizaje del medio natural, social y cultural, y, debido a un efecto cascada, también sus futuros alumnos. Peasland et al. (2019) apuntan que la educación superior debe incluir más formación en trabajos de campo. Domínguez Almansa y López Facal (2014) demuestran sus beneficios didácticos en el desarrollo de competencias de maestros en formación y alumnado de educación primaria.

Planteamiento y objetivos

Las salidas fuera del aula se constituyen como una estrategia didáctica de reconocida eficacia para el desarrollo de competencias ligadas a múltiples disciplinas, aunque las experiencias en este sentido interdisciplinar, fundamentales en el aprendizaje por competencias (Zabalza, 2006), no son tan abundantes (Domínguez Almansa y López Facal, 2014). Este nuevo paradigma supone una orientación a la coordinación entre el profesorado (Arroyo et al., 2020). Surgen así propuestas educativas abordadas de forma conjunta entre diversas materias (interdisciplinares), con beneficios como la implicación activa de alumnos y docentes, la integración de los conocimientos y competencias que comparten las diferentes asignaturas que intervengan (Lavega et al., 2013), o capacidades esenciales como colaboración y comunicación (Redecker y Punie, 2013). Se trata de beneficios competenciales que muchos autores atribuyen a las salidas didácticas (Aguilera, 2018).

A partir de estas consideraciones, se presenta una propuesta docente basada en una salida interdisciplinar a un espacio natural protegido y dirigida a maestros en formación. Tomando en consideración el paradigma actual del aprendizaje basado en competencias y el marco teórico acerca de las salidas didácticas, así como una metodología constructivista activa, de búsqueda de un aprendizaje significativo e interdisciplinar (Arroyo et al., 2020), la propuesta persigue desarrollar en el alumnado una serie de competencias definidas por las áreas de conocimiento de las Didácticas de las Ciencias Sociales, las Ciencias Experimentales y la Educación Física (en adelante, CC.SS, CC.EE y EF, respectivamente), las cuales son propiciadas por el aprovechamiento del entorno natural en que se desenvuelve la propuesta. El primer objetivo de la investigación es cuantificar y analizar el grado de aprendizaje adquirido por el alumnado tras la implementación de la propuesta. El segundo objetivo es cuantificar y analizar la valoración del alumnado sobre la eficacia didáctica y organizativa de la propuesta docente.

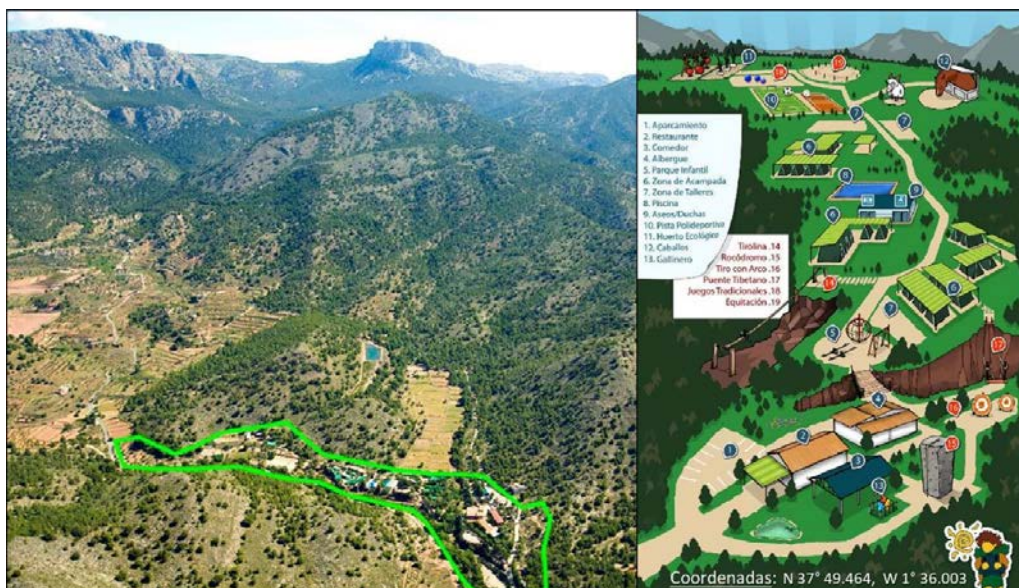
Método

Área de estudio y participantes

El espacio natural en el que se ha desarrollado la propuesta docente es el Parque Regional de Sierra Espuña, en el interior de la Región de Murcia (sureste de España); concretamente en las instalaciones de la Finca Caruana (figura 1). El paisaje es de tipo mediterráneo litoral con rasgos de media montaña. Su localización dentro de un espacio natural protegido por la legislación autonómica (Decreto 13/95) ayuda a la conservación de sus elementos naturales y antrópicos.

Figura 1

Finca Caruana: localización dentro del espacio natural de Sierra Espuña (izquierda) y plano de instalaciones (derecha)



Fuente: www.fincacaruana.es (adaptación)

Los participantes fueron estudiantes de tercer curso del Grado en Educación Primaria de ISEN, una titulación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia en su centro adscrito de Cartagena (España). En total eran 29 estudiantes (13 chicos y 16 chicas), de edades comprendidas entre los 19 y los 24 años ($M = 21$, $SD = 1.3$). El 100% conforma la muestra de estudio de esta investigación.

Diseño metodológico y curricular

La propuesta docente se presentó en forma de taller formativo complementario, de 13.5 horas de duración y equivalente a 0.5 créditos CRAU, dentro de la oferta educativa oficial del servicio de Estudios Propios de la Universidad de Murcia, bajo el título de “Taller Trabajo didáctico fuera del aula: Proyecto interdisciplinar en la naturaleza”. Tuvo una duración de dos días, por lo que hubo pernoctación, en el albergue de la Finca. Al alumnado se le proporcionó un Dossier de Actividades con toda la información logística y académica.

Se estableció una estructura en 5 bloques, uno por cada una de las tres áreas de conocimiento involucradas, uno de aplicación conjunta y un bloque extra de didáctica general sobre dinámicas de grupo. Estos bloques desarrollan contenidos curriculares y competencias procedentes de materias vinculadas a las citadas áreas de conocimiento en el Grado de Educación Primaria, en relación con el medio natural. Los bloques, a su vez, se relacionaron con “Proyectos” (Tabla 1).

Tabla 1

Relación curricular de cada Proyecto de la propuesta docente

Proyecto y descripción	Materias* (Comp.)	Contenidos
<p><i>I. Sentidos: Familiarización con el medio natural.</i> Juegos de presentación y juegos motores en el medio natural y en una zona de pistas para juegos tradicionales (2 horas).</p>	EFEPI (CM1, CM2)	Juegos y actividades físico-recreativas en el medio natural. Juegos y actividades de senderismo. Juegos y actividades de orientación.
	EFMNEP (CA)	Actividades para dinamizar estancias en el medio natural.
<p><i>II.- Supervivientes: Indicadores naturales y senderos.</i> Ruta de media montaña hacia una pinada, donde cumplimentar fichas de caracterización geomorfológica y reconocimiento de biodiversidad (2 horas).</p>	DCCEE (MD02, MD06, CM7, CM8)	Contenidos de ciencias en el currículo oficial de Ed. Primaria. Actividades de enseñanza de las ciencias en Ed. Primaria.
	EyAMNI (MD01, MD03, MD04, MD05)	Los seres vivos y ecosistemas. El medio y la sostenibilidad. La materia y la energía: diversidad, cambios y propiedades.
	CCSSD (CM7)	Desarrollo del currículo de CC.SS.
<p><i>III.- Rastreator: Juego de orientación, rastreo y pistas, identificando e interpretando un MTN.</i> Localización de pistas: palabras que debían ser ordenadas para responder en qué edad geológica tuvo lugar la orogenia que levantó topográficamente Sierra Espuña (1.5 horas).</p>	ETDCCSS (MD09)	La dimensión espacial: representación, orientación, escala y simbología. El espacio vivido: la relación hombre-medio.
	MDECCSS (CM5)	Estrategias de enseñanza: indagación mediante salidas y trabajos de campo.
	ATCCSS (CE2)	Juegos de simulación: somos geógrafos.
<p><i>IV.- Exploradores: Organización de actividades en el medio natural.</i> Organización (2 horas) y puesta en práctica (4 horas) de actividades en el medio natural dirigidas a estudiantes de Educación Primaria, siguiendo una ficha didáctica e inspirándose en lo aprendido en los proyectos anteriores.</p>		Aplicación práctica integral de los contenidos de EF, CC.EE y CC.SS (CB1, CB2, CB3, CGT1, CGT2, CGT3, CGT5, CGT6, CGT7, CET1, CET2, CET4, CET5a, CET6c, CET7a, CET9, CET10a, CET10b, CET12a).
<p><i>V.- La luna: Juegos grupales nocturnos.</i> Juegos nocturnos y dinámicas de grupo de interacción con el medio natural (2 horas).</p>		Dinámicas de grupo (CGT3, CET5a).

*Nota. Códigos de las materias y cursos en que se imparten: DCCEE- Didáctica de las CC.EE (2º); EyAMNI – Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural I (2º); CCSSD – CC.SS y su Didáctica (2º); ETDCCSS – Espacio y Tiempo en la Didáctica de las CC.SS (2º); EyAMNII - Enseñanza y Aprendizaje del Medio Natural II (3º); EFEPI – EF en Educación Primaria I (3º); MDECCSS – Metodología didáctica para la enseñanza de las CC.SS (3º); ATCCSS – El Aprendizaje en el Taller de las CC.SS (4º); TN – Talleres de Naturaleza (4º); EFMNEP – EF en el Medio Natural en Educación Primaria (4º).

Fuente y desarrollo de los contenidos y competencias (“Comp.”): guías docentes de las materias correspondientes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Murcia ofertado por ISEN: <https://www.um.es/web/isen/contenido/estudios/grados/edu-primaria/2018-19>

Instrumentos y métodos de evaluación

Para cuantificar el grado de aprendizaje adquirido por el alumnado y su valoración sobre la eficacia didáctica y organizativa de la propuesta docente, se recurrió, en primer lugar, a un cuestionario de evaluación. Su diseño, basado en una evaluación competencial (Luna y Reyes, 2015), está estructurado en 4 bloques (tabla 2).

Tabla 2

Preguntas del cuestionario en relación con las competencias evaluadas y los bloques estructurales de la prueba

Bloque	Código de pregunta	Código de competencia (materia)*
1) Identificación anonimizada	0	–
	1	CM7 (CCSSD)
	2	MD09 (ETDCCSS)
2) Aspectos formativos (evaluación)	3	CM5 (MDECCSS)
	4	CE2 (ATCCSS)
Preguntas de respuesta breve sobre la didáctica de cada área (CC.SS: 1-4; CC.EE: 5-11; EF: 12-15). Se relacionan con las tareas abordadas y con los contenidos curriculares y las competencias de las materias. Se asume que haber alcanzado el conocimiento máximo de los contenidos de un área significa haber desarrollado al 100% sus competencias propias y, por tanto, haber adquirido el grado máximo de aprendizaje posible.	5	MD01 (EyAMNI)
	6	MD03 (EyAMNI)
	7a	MD04 (EyAMNI)
	7b	MD04 (EyAMNI)
	8	MD05 (EyAMNI)
	9a	MD02, MD06 (DCCEE)
	9b	MD02, MD06 (DCCEE)
	10	CM7 (DCCEE)
	11a	CM8 (DCCEE)
	11b	CM8 (DCCEE)
	12a	CM1 (EFEPI)
	12b	CM1 (EFEPI)
	13	CM2 (EFEPI)
	14a	CA (EFMNEP)
	14b	CA (EFMNEP)
3) Aspectos formativos	15	CGT1, CET1

<i>(percepción)</i>		
Preguntas de escala Likert (rango de 1 a 4), más una de respuesta abierta, sobre la percepción de aprendizajes adquiridos relacionados con competencias básicas de la etapa universitaria y competencias generales y transversales del Grado en Educación Primaria.	16	CGT1, CGT2, CGT3, CGT5, CGT6, CGT7, CET2, CET4
	17	CGT5, CGT7, CET5a
	18	CGT1, CGT2, CGT6, CGT7, CET6c, CET12a
	19	CGT1, CGT2, CGT3, CGT5, CET7a, CET10b
	20	CGT1, CGT2, CGT5, CGT7, CET9
	21	CGT1, CGT6, CET10a
	22	CB1
	23	CB2
	24	CB3
<i>4) Aspectos organizativos</i>		
Preguntas de escala Likert (rango de 1 a 4) sobre la valoración de la logística.	25 – 38	-

*Nota. Ver Tabla1 para la codificación.

Este cuestionario de evaluación fue validado en un proceso de revisión de expertos, procedentes de los ámbitos de las Didácticas de las CC.SS, CC.EE y EF, que puntuaron en una escala Likert de 1 a 4 de menor a mayor adecuación y relevancia cada uno de los ítems de la prueba, aportando observaciones y sugerencias. El resultado fue muy positivo, con un nivel de adecuación medio total de 3.87 sobre 4 (SD = .19) y, de relevancia, de 3.99 sobre 4 (SD = .01). Los expertos sugirieron algunos matices en la redacción de ciertos ítems para lograr una mayor simplificación y comprensión de la prueba. Para asegurar la validez estadística de esta valoración conjunta inter-jueces por bloques se aplicó el coeficiente W de Kendall, que mide el nivel de concordancia entre las respuestas de varios sujetos (Spooren et al., 2007), resultando en un valor moderado (.572, con valor $p < .05$).

En segundo lugar, para extraer más información sobre la valoración del alumnado en aspectos formativos y organizativos, se recurrió al análisis del registro de una técnica de evaluación semicuantitativa adaptada de la conocida como “técnica del tendero de los deseos”, llevada a cabo al final de la propuesta docente. Consiste en una evaluación formativa y compartida para recoger información más personalizada del proceso educativo (García-Herranz y López-Pastor, 2015) mediante la entrega al alumnado de una hoja en blanco en la que se le pide que escriba un “deseo”, el cual exprese el momento, actividad, situación, etc., que más o menos le ha gustado a lo largo del Taller. Escrito el deseo, el alumnado coge una pinza y lo cuelga en el tendero. Cuando todos están tendidos, se dialoga sobre los mismos. Después, el alumnado debe poner una pinza en aquellos deseos de otros compañeros con los que esté de acuerdo, conociéndose y explicitándose así la autoevaluación efectuada por los participantes.

Esta técnica posibilitó una evaluación abierta, registrada en una hoja de cálculo para cuantificar tipos de impresiones y su nivel de acuerdo por parte del alumnado. Tiene un uso mayoritario en la educación infantil, pero se puede utilizar en otras etapas desarrollando adaptaciones psicopedagógicas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Análisis estadísticos

Por un lado, se establecieron valores de 1 a 4, en función de menor o mayor corrección, para las respuestas del bloque 2 del cuestionario de evaluación, entendiendo estos valores como el rango de competencia adquirido. Por otro lado, se calculó el valor relativo de competencia de cada estudiante, sumando los valores de todas sus respuestas, así como el valor relativo de competencia promediado entre alumnos. Finalmente, estos valores se normalizaron, en datos porcentuales, como la proporción de logro alcanzado por cada alumno en cada área, así como la proporción de logro alcanzado en promedio entre todos los alumnos. Quedaron definidas así las variables que describen la competencia o conocimiento medio mostrado en cada área.

Paralelamente, se establecieron tres categorías de respuesta para los valores de desarrollo competencial: “bien” (3-4), “mal” (1-2) y “no saben/no contestan” (en blanco). Para cada ítem y también de forma promediada entre ítems, se calculó la proporción de alumnos, en porcentaje, en cada categoría. Este mismo tratamiento se realizó para las variables “AF” (aspectos formativos y didácticos) y “AO” (aspectos organizativos), derivadas de los bloques 3 y 4 del cuestionario.

En cuanto a los resultados del “tendero de los deseos”, que complementan los anteriores, se realizó una reclasificación, agrupando en 4 categorías los comentarios registrados: aspectos formativos (AF), aspectos organizativos (AO), aspectos psicológicos motivacionales (APM), y aspectos de relación social (ARS).

Los datos fueron sometidos a análisis estadísticos mediante el programa SPSS, Versión 2017 para Windows. Se analizó la relación entre dos grupos de variables: 1) las variables descriptoras de la competencia en cada área específica calculadas a partir del bloque 2 del cuestionario (*CO_código del área*) y 2) variables que representaban las calificaciones obtenidas por cada alumno en cada área, extraídas de sus expedientes académicos del Grado (*CA_código del área*). En el caso de las áreas de CC.SS y CC.EE, al haber cursado los alumnos tres asignaturas en cada una, se calculó el promedio entre las calificaciones.

Tras comprobar la normalidad de las variables, se realizaron análisis de la varianza (ANOVA de un factor) y análisis de correlación de Pearson, para comprobar la posible existencia de diferencias significativas en la distribución de los datos y detectar posibles correlaciones, dentro de cada área, entre la competencia mostrada en el cuestionario y la calificación obtenida en la(s) correspondiente(s) asignatura(s) del Grado.

Resultados

Grado de aprendizaje

Como se aprecia en la tabla 3, CC.SS es, de las tres áreas específicas, aquella en la que los alumnos muestran un mayor logro (77.6%), es decir, una mejor aplicación de los conocimientos adquiridos durante el Grado, con un valor medio de respuesta de 3.36 sobre 4 y un valor total medio por alumno de 12.4 sobre 16. Por su parte, el área de EF a es la que muestra un menor logro o competencia (41.2%), con un valor de respuesta de 2.51 sobre 4 y un valor total medio por alumno de 8.2 sobre 20. En una situación intermedia se sitúa el área de CC.EE, con un 52.8% de logro y un valor medio de respuesta de 2.64 sobre 4 y de 21.1 sobre 40 como valor total medio por alumno.

Tabla 3

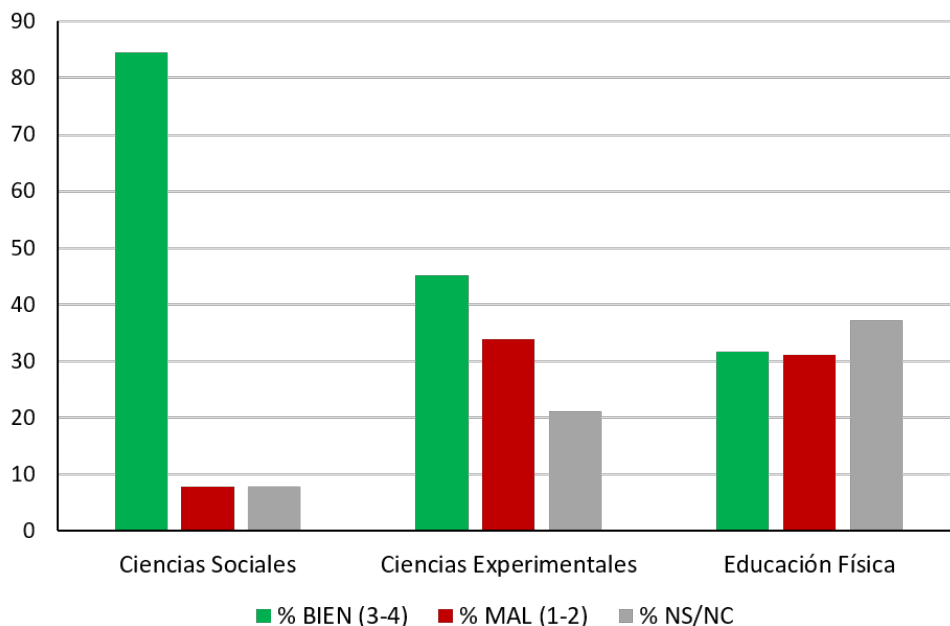
Grado de competencia y porcentaje de logro alcanzado por área (valores sumados de los ítems y promediado entre alumnos)

Competencia_Área	CO_CS	CO_CE	CO_EF
Valor medio	3.36	2.64	2.51
SD	.66	.68	.87
Mediana	3.50	2.70	2.30
Nº Preguntas	4	10	5
Valor máximo total	16	40	20
Valor total promedio (alumnos)	12.4	21.1	8.2
Logro alcanzado (en % y promedio entre alumnos)	77.6	52.8	41.2

El grado de aprendizaje según categorías de respuesta se puede observar en la figura 2. En el área de CC.SS, la mayoría de respuestas son total o mayoritariamente correctas (84.5%) frente a un 7.76% de respuestas total o parcialmente incorrectas. Contrasta de nuevo con el área de EF, en la que existe prácticamente la misma proporción de respuestas incorrectas (31.03%) que correctas (31.72%). Destaca, tanto en CC.EE como en EF, una importante proporción de respuestas en blanco (21.03% y 37.24% respectivamente).

Figura 2

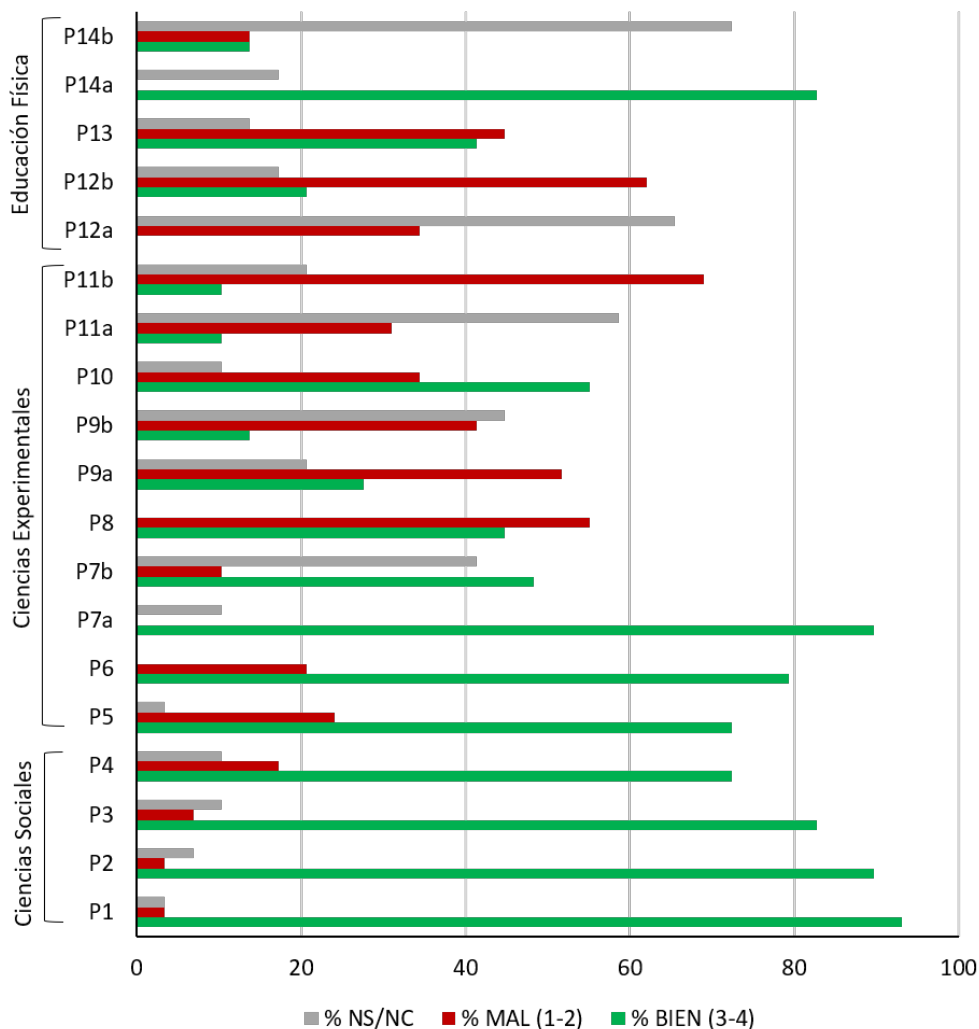
Proporción (%) de las categorías de respuestas en cada área



En la figura 3, se muestra de manera gráfica la proporción de las diferentes categorías de respuestas para cada pregunta del cuestionario y para cada área específica. En CC.SS, existe un predominio claro de respuestas correctas, que solo baja del 80% en la P4, aunque ligeramente. En el área de CC.EE, destaca cómo en las preguntas relacionadas con aspectos de didáctica de las ciencias (P9 a P11) se reduce notablemente la proporción de respuestas correctas (siendo menos de un 20% en P9b, P11a y P11b) y aumentan las respuestas incorrectas o en blanco. Esto evidencia, en el área de CC.EE, un mejor dominio de aspectos teóricos y conceptuales (P5 a P8) que didácticos y pedagógicos (P9 a P11). En EF, aparecen resultados con una gran dispersión, incluyendo desde preguntas con un porcentaje de acierto inexistente (P12a) hasta preguntas con un 0% de fallo (P14a). Destaca en esta área una proporción recurrente de respuestas en blanco en todos los ítems (desde un 13.8 % en P13 hasta un 72.4 % en P14b).

Figura 3

Proporción (%) de las categorías de respuestas en CC.SS, CC.EE y EF



Realizando en los datos anteriores análisis de varianza y de correlación (tabla 4), lo más destacable es la ausencia de diferencias significativas entre el conocimiento mostrado en el taller y la calificación media obtenida durante el Grado en las áreas de CC.SS y CC.EE. En el caso de CC.SS, además, aparece una correlación positiva y significativa entre el CO y la CA: el conocimiento adquirido en el grado es aplicado y demostrado en el taller a través de las respuestas dadas por los alumnos. La ausencia de correlación entre CO_CE y CA_CE, pese al resultado del ANOVA, podría estar explicada por la mayor dispersión de los datos en CO_CE. La calificación media en ambas áreas es bastante cercana (7.3 en CC.EE y 7.67 en CC.SS), aunque el valor de

competencia medio en la primera (2.67) es bastante más bajo que en la segunda (3.34). A esto se le une que los rangos en los que se mueve la desviación estándar y la mediana en CC.SS son mucho menores (DS = .6 - .7 y M = 3 - 4, según el ítem) que en CC.EE (DS = .4 - 1 y M = 2 - 4, según el ítem). En el área de EF, por su parte, sí se observan diferencias significativas entre CO y CA, encontrándose una correlación positiva y significativa. Las diferencias detectadas pueden ser debidas a que CO_EF es la que tiene un valor medio y un porcentaje de logro alcanzado más bajo de las tres áreas específicas, sin embargo, CA_EF presenta un valor medio muy cercano a las otras dos áreas. La correlación positiva puede ser explicada debido a que los alumnos con menor CA_EF son los que presentan una menor competencia en EF en el taller, aunque las medias de las distribuciones muestren diferencias significativas.

Tabla 4

Resultados ANOVA y Correlaciones de Pearson

Variables	Sig. ANOVA	Coef. Cor. Pearson	Sig. Cor. Pearson
CO_CS vs CA_CS	.127	.39	.037*
CO_CE vs CA_CE	.815	.11	.568
CO_EF vs CA_EF	.033*	.478	.01*

Valoración didáctica y logística

La valoración de los aspectos didáctico-formativos (AF) y logísticos y organizativos (AO) se puede apreciar en la tabla 5, considerando los valores promediados entre ítems y alumnos. El grado de valoración por parte de los participantes en ambos aspectos fue elevado, con casi un 95% de respuestas satisfactorias (valores 3 y 4) y casi un 87% de valoración global. Se puede afirmar que los alumnos comprenden y valoran la intencionalidad formativa del taller y entienden la importancia y posibilidades didácticas de este tipo de enfoques integrales y activos (preguntas 15 a 24) y, al mismo tiempo, valoran positivamente su organización, adecuación, secuenciación y temporalización (preguntas 25 a 38).

Tabla 5

Grado de valoración de los aspectos formativos (AF) y aspectos organizativos (AO)

	AF	AO
Media (entre ítems)	3.54	3.55
Desviación	.51	.54
Mediana	3.70	3.54
% BIEN (3-4)	94.83	94.83
% MAL (1-2)	3.10	2.96

% NS/NC	2.07	2.22
Nº Preguntas	10	14
Valor máximo total	40	56
Valoración total promedio (alumnos)	34.79	48.59
Valoración total (en % y promedio entre alumnos)	86.98	86.76

El análisis del registro del “tendero de los deseos” permitió complementar la valoración y evaluación realizada por el alumnado. Esta evaluación abierta mostró otros aspectos como elementos clave en el proceso educativo, de tal forma que el alumnado relacionó un mayor grado de satisfacción con aspectos psicológicos motivacionales (APM), con un total de 27 pinzas (36.5%). Los aspectos de relación social (ARS) fueron considerados el segundo tipo con alto grado de impresión en la satisfacción, recibiendo un total de 20 pinzas (27%). Los AO, con 18 pinzas (24.3%), y los AF, con 9 (12.2%), fueron los menos comentados y valorados, pero igualmente recibieron una cierta atención.

Discusión

La salida didáctica al espacio natural de Sierra Espuña ha propiciado el desarrollo de competencias relativas a la formación de maestros, en línea con multitud de experiencias similares (Costillo et al., 2014; Delgado Huertos, 2015; Rebar y Enochs, 2010), si bien es cierto que aquí las competencias relacionadas con el área de CC.SS se han manifestado de forma más evidente que las de las áreas de CC.EE y EF.

Las competencias buscadas desde el enfoque de las CC.SS están fundamentalmente relacionadas con el pensamiento espacial y la capacidad de orientación, así como su tratamiento didáctico. Se trata de competencias de desarrollo cotidiano que tienen un carácter más procedimental que conceptual (Uttal et al., 2013), por lo que su puesta en práctica puede generar un aprendizaje más significativo, con resultados más directos que los propiciados con otro tipo de competencias más vinculadas a aspectos teóricos.

La relación de los contenidos con el medio es una idea muy trabajada teóricamente en la didáctica de las CC.SS (Vilarrasa Cunillé, 2005), sobre todo desde la Geografía, concebida como la relación entre la actividad humana y el medio natural (Parra Monserrat y Morote Seguido, 2020), y esto permitido un traslado directo del aprendizaje dentro del aula a fuera de esta. Sin embargo, en CC.EE, con contenidos en este caso más vinculados a conceptos naturales que a procedimientos de experimentación, no se ha producido ese traslado de forma predominante, de modo que los estudiantes han sido mayoritariamente incapaces de relacionar de forma correcta la teoría de clase con su materialización en el medio natural. Precisamente uno de los objetivos más perseguidos por las salidas didácticas es propiciar esa relación entre la abstracción de los contenidos teóricos y su concreción en una realidad material (Domínguez Almansa y López Facal, 2014). En la literatura científica se habla de “educación ambiental” para lograr esta relación (Dale et al., 2020) y que, como consecuencia actitudinal, se alcance una concienciación

ambientalista (Stern et al., 2008), considerando a los estudiantes como agentes de cambio (Fielding, 2001). Se deriva de nuestros resultados que una única salida didáctica puede no ser suficiente para lograr de forma completa esta educación ambiental, sí de forma inicial, así que parece aconsejable, como proponen Morag et al. (2013), plantear planificaciones didácticas a más largo plazo apoyadas en salidas sucesivas fuera del aula.

Probablemente, en el área de EF también se ha dado un problema de conexión entre la teoría de clase, muy vinculada al espacio cerrado del pabellón y del patio escolar, y su puesta en práctica fuera del aula, en un espacio abierto y con escasos elementos antrópicos. Esta carencia de capacidad de vinculación ha resultado en un desarrollo incompleto de las competencias propias del área, muy relacionadas con un aprendizaje en sintonía con el medio natural y, por tanto, de carácter interdisciplinar. Se trata de un problema reconocido en la didáctica de la EF, ya que la naturaleza es un espacio poco habitual para la práctica escolar de la materia (Santos-Pastor y Martínez Muñoz, 2011), y precisamente la potenciación de salidas didácticas al medio se postula como una de las posibles soluciones, desde la base de la interdisciplinaridad (Gallego-Lema et al., 2019).

No obstante, aunque los estudiantes no han alcanzado todo el desarrollo competencial previsto, sí han sido conscientes de que una práctica docente fuera del aula es una gran ayuda para conseguirlo, y han valorado muy positivamente la formación general que propician las salidas didácticas como la que llevaron a cabo, a través de un aprendizaje interdisciplinar con base en el medio natural. De esta forma, el medio actúa de argamasa para una educación integral, lo que constituye una de las fortalezas de las salidas didácticas (Crespo et al., 2018). Esta idea ha sido muy abordada. Benejam (2003) se refiere a las salidas como “experiencias integrales”. DeWitt y Storksdieck (2008) estudian cómo las salidas tienen más utilidad como experiencias de descubrimiento integral que como método de enseñanza de conceptos puntuales. Nazareth et al. (2019) incluso vinculan la adquisición de competencias de situación y orientación en el medio con el mejor desarrollo de las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Debido a estas consideraciones, la salida a Sierra Espuña no solo encuentra su eficacia didáctica en el desarrollo de competencias propias de determinadas áreas de conocimiento sino también en su concepción interdisciplinar.

El aprendizaje por competencias es clave en las experiencias de innovación educativa (Cañadas et al., 2020). Además de las competencias propias de cada área y de aquellas trasversales y básicas que han motivado esta práctica docente, la salida a Sierra Espuña también ha permitido que los estudiantes desarrollasen algunas de las competencias que, según la Orden ECI/3857/2007, forman parte de los requisitos para la validación de un estudio superior de magisterio: 1) *Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas (...)*; 2) *Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro*; 5) *Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos (...)*; y 9) *Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible*.

Todas las competencias también se desarrollan dentro del aula, pero el tratamiento completo de muchas de ellas depende de actividades fuera del centro educativo. No se han observado diferencias significativas entre las calificaciones de clase de las áreas de CC.SS y CC.EE y el logro de competencia alcanzado en la salida para cada área, lo que pone de manifiesto la relación que existe entre el aprendizaje que se produce fuera del aula y el que se produce dentro. Solo en el área de EF ha habido diferencias significativas, probablemente derivadas de la mencionada carencia de vinculación entre la EF impartida de forma convencional y aquella que se apoya en un espacio natural abierto, que, tal como se deduce del amplio porcentaje de abstenciones en las preguntas de evaluación, ha generado una gran confusión entre el alumnado. Esta confusión también se ha dado en CC.EE, pero más reflejada en errores académicos, proporcionales al nivel de calificación de cada estudiante, que en el error estructural de concepción que se ha producido en la didáctica de la EF llevada a la naturaleza, transversal en todo el alumnado. Quizá en estas áreas haya que prestar mayor atención a la vinculación de los contenidos con el medio natural antes de salir del aula.

Por último, desde un punto de vista organizativo y metadidáctico, los estudiantes han mostrado una satisfacción muy elevada con la práctica docente. Han sido muchos los que han puesto en valor aspectos psicológicos motivacionales, con afirmaciones como: “todas las actividades han sido muy adecuadas y divertidas, ha sido mucho mejor de lo que esperábamos” o “me ha dado muchas ideas para el futuro”. También han destacado los aspectos de relación social; por ejemplo, los estudiantes reconocen que de esta propuesta les “ha gustado la integración con los compañeros” o que “nos hemos conocido mejor, olvidando las diferencias presentes en el aula”.

Resulta llamativo que los estudiantes destaquen aspectos emocionales sobre los didácticos. Otros autores como Heras et al. (2020), también constataron que las salidas de campo producen antes un beneficio emocional y social que cognitivo. Rajala y Akkerman (2019), por su parte, igualmente ponen el foco en la importancia de las emociones de los participantes en salidas didácticas, proponiendo un aprendizaje dialógico. No obstante, este beneficio emocional y social constituye asimismo un aprendizaje, focalizado en el desarrollo personal (Council for Learning Outside the Classroom, 2006), y probablemente suponga una condición muy favorable para facilitar paralelamente un aprendizaje ambiental y, también, un aprendizaje de corte más académico (Dale et al., 2020; Farmer et al., 2007; Stern et al., 2008), apoyado en un aumento en la motivación del alumnado y en sus habilidades de indagación (Del Toro y Morcillo, 2011).

Los resultados de aprendizaje competencial obtenidos en esta investigación avalan estas consideraciones, de forma más evidente en el área de CC.SS. Se puede afirmar que, en esta experiencia proporcionada a los futuros docentes fuera del contexto del aula, lo que según la literatura científica no es muy habitual a pesar de los múltiples estudios sobre sus beneficios, ha habido un aprendizaje vivencial elevado que ha facilitado un aprendizaje transversal también considerable pero un aprendizaje específico variable según el área de conocimiento.

Conclusiones

Los maestros en formación desarrollan competencias que los habilitan para el ejercicio de la profesión docente. Sin embargo, algunas pueden adquirir una dimensión más completa si se trabajan también fuera del aula, mediante salidas didácticas, que, a partir de un espacio geográfico, pongan en relación las competencias que en clase se presentan de forma estanca a través de materias diferentes.

Ya hay multitud de estudios sobre experiencias de salidas. La que se presenta en esta investigación tiene como peculiaridad que ha permitido de forma explícita la interdisciplinariedad entre las áreas de CC.SS, CC.EE y EF, a través de la implementación de una práctica docente estructurada en proyectos y desarrollados de forma secuencial hasta un tratamiento interdisciplinar.

La eficacia didáctica de la salida ha sido notable, por el grado de desarrollo de las competencias propias de la formación de maestros (más evidente en CC.SS, probablemente por una asociación automática y casi insoslayable de los contenidos con el medio natural). Asimismo, los estudiantes han sabido percibir su importancia para hacer implícitos, significativos y relacionables los aprendizajes del aula, así como para adquirir una experiencia de indagación desde el compañerismo y la motivación.

Estos resultados refuerzan la idea de que las salidas didácticas propician un aprendizaje interdisciplinar y fortalecen la adquisición de competencias que dentro del aula pueden quedar incompletas, como las relativas al trabajo con otros compañeros, la concienciación ambiental o la capacidad de vincular conocimientos abstractos e independientes a una realidad tangible e interrelacionada. Por todo ello, parece razonable reclamar que las salidas tengan una mayor presencia curricular. Esto además tendrá repercusión en la trasposición con los futuros estudiantes de educación primaria, a los que se inculcará la importancia de salir del aula y, consecuentemente, un conocimiento más holístico del medio y una mayor sensibilización ambiental.

No obstante, a raíz de las diferencias de logro, no parece recomendable conformarse con una única experiencia para ser capaz de relacionar de forma completa los contenidos y las competencias trabajados en clase con los requeridos fuera, sobre todo en disciplinas donde la vinculación con el medio es más abstracta desde la impartición teórica.

Finalmente, se deben tener presentes algunas limitaciones de nuestro estudio, que hacen que los resultados deban considerarse prudentemente. Se trata de la muestra utilizada, de reducido tamaño, y de la puntualidad de la experiencia. También hay que tener en cuenta el inevitable halo de subjetividad que puede escapar en la valoración de los instrumentos de evaluación.

Agradecimientos

Esta investigación se llevó a cabo en el marco del Proyecto del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España "Conceptos metodológicos y métodos activos de aprendizaje para la mejora de las competencias docentes de profesorado" (Referencia PGC2018-094491-B-C33).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. La recopilación de datos para la investigación se realizó siguiendo las Orientaciones Éticas para la Investigación Social Comparativa Internacional del código ético de investigación en Ciencias Sociales de la UNESCO, destacando el anonimato, confidencialidad, información continua a los participantes y la justificación de los métodos aplicados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización y planteamiento teórico, C.M-H., M.I.C-I. y F.J.R-M.; metodología y análisis, C.M-H y P.F-C.; discusión científica: C.M-H. y M.I.C-I.; redacción del borrador original, C.M-H.; redacción, revisión, edición y supervisión, C.M-H., M.I.C-I., F.J.R-M. y P.F-C.

Referencias

- Aguilera, D. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para enseñar ciencias. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3103-3119. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3103
- Albaladejo, J. & López, D. (2020). Salidas escolares para el conocimiento del medio natural, social, cultural y artístico en educación infantil: Estudio de caso. En *Actas del IV Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria* (pp. 73-76). Editum. <http://hdl.handle.net/10201/87076>
- Amor, M.I. & Serrano-Rodríguez, R. (2019). The generic competences in the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XX1*, 22(1), 239-261. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21341>
- Arroyo, M.J., Pinedo, R. & De la Iglesia, M. (2020). Coordinación docente e interdisciplinariedad para la adquisición de competencias en el Grado de Educación Primaria e Infantil: Percepciones de alumnado y profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 102-117. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.009>
- Asún, R., Zúñiga, C. & Ayala, M.C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Revista Calidad en la Educación*, 38, 277-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 36, 7-12.
- Cano, M.E., Pons, L. & Lluch, L. (2018). Análisis de experiencias de innovación docente universitarias sobre evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 11-32. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8392>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L. & Castejón, F.J. (2020). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 33-41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.05)

- Costillo, E., Borrachero, A.B., Esteban, M.R. & Sánchez-Martín, J. (2014). Aportaciones de las salidas al medio natural como actividades de enseñanza y de aprendizaje según profesores en formación. *Indagatio didáctica*, 6(3) 10-22. <http://dx.doi.org/10.34624/id.v6i3.3983>
- Council for Learning Outside the Classroom (2006). *Learning Outside the Classroom. Manifiesto*. DfES Publications.
- Crespo, J.M., Gómez, M.L. & Cruz, L.A. (2018). Una aproximación a los Parques Nacionales y sus paisajes a través de itinerarios didácticos. *Espacio, Tiempo y Forma*, 11, 121-140. <https://doi.org/10.5944/etfvi.11.2018.22359>
- Dale, R., Powell, R., Stern, M. & Garst, B. (2020). Influence of the natural setting on environmental education outcomes. *Environmental Education Research*, 26(5), 613-631. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1738346>
- Decreto 13/1995, de 31 de marzo, por el que se aprueba el PORN de Sierra Espuña (incluido Barrancos de Gebas) y se declara como paisaje protegido los Barrancos de Gebas. *BORM* 85, del 11 de abril de 1995.
- Del Toro, R. & Morcillo, J.G. (2011). Las actividades de campo en Educación Secundaria. Un estudio comparativo entre Dinamarca y España. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19(1), 39-47. <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/244377/331349>
- Delgado Huertos, E. (2015). The landscape in the training of teachers, an educative resource of great interest in primary education. *TABANQUE Revista pedagógica*, 28, 117-138. <https://core.ac.uk/download/pdf/211099265.pdf>
- DeWitt, J. & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/10645570802355562>
- Domínguez Almansa, A. & López Facal, R.V. (2014). Patrimonio, paisaje y educación: formación inicial del profesorado y educación cívica del alumnado de primaria. *CLIO. History and History teaching*, 40, 1-26. <http://clio.rediris.es/n40/articulos/mono/MonDominguezLopez2014.pdf>
- Farmer, J., Knapp, D & Benton, G. (2007). An Elementary School Environmental Education Field Trip: Long-Term Effects on Ecological and Environmental Knowledge and Attitude Development. *The Journal of Environmental Education*, 38(3), 3, 33-42. <https://doi.org/10.3200/JOEE.38.3.33-42>
- Fielding, M. (2001). Students as Radical Agents of Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Paidós-MEC.
- Gabarda, V. (2015). *Buenas prácticas en educación*. Universidad de Valencia.
- Gallego-Lema, V., Muñoz-Cristóbal, J.A., Arribas Cubero, H. & Rubia-Avi, B. (2019). El prácticum en educación física en el medio natural: Conectando espacio físicos y virtuales. *Movimiento: revista da Escola de Educação Física*, 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81980>
- García-Herranz, S. & López-Pastor, V.M. (2015). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298. <https://doi.org/10.17583/qre.2015.1269>

- Heras, R., Medir, R.M. y Salazar, O. (2020). Children's perceptions on the benefits of school nature field trips. *Education* 3-13, 48(4), 379-391. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1610024>
- Lavega, P., Sáez de Orcáriz, U., Lasierra, G., & Salas, C. (2013). Intradisciplinarietà e Interdisciplinarietà en la adquisición de competencias: estudio de una experiencia de aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 133-145. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179491>
- López Facal, R.V. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 74, 5-8.
- López-Pastor, V.M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6185>
- López-Pastor, V.M. & Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Servicio de Publicaciones Universidad de León.
- Luna, E. (2000). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Eds.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 63-83). Paidós.
- Luna, E. & Reyes, E.P. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27. <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-luna-pinuelas.html>
- Maller, C. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: a model. *Health Education*, 109 (6), 522-543. <https://doi.org/10.1108/09654280911001185>
- Martínez, M.J., Sánchez, M.C. & García, F.A. (2012). Recursos para la innovación de la enseñanza y el aprendizaje en Educación Superior en España: Portafolios y Web-didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5911400>
- Martínez-Hernández, C. y Yubero, C. (2020). Explaining Urban Sustainability to Teachers in Training through a Geographical Analysis of Tourism Gentrification in Europe. *Sustainability*, 12(67), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su12010067>
- Martínez-Hernández, C., Yubero, C., y Robles Moral, F.J. (2021). Itinerario didáctico multidisciplinar en Madrid: validación con maestros en formación. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, en prensa.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Morag, O., Tal, T. & Rotem-Keren, T. (2013). Long-term educational programs in nature parks: Characteristics, outcomes and challenges. *International Journal of Environmental and Science Education*, 8(3), 427-449. <https://doi.org/https://doi.org/10.12973/ijese.2013.213a>

- Moreno-Vera, J.R. & Monteagudo Fernández, J. (2019). Aprender historia del arte mediante salidas didácticas. Una experiencia en educación superior. *Historia y Espacio*, 15(53), 249-270. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8660>
- Nazareth, A., Newcombe, N., Shipley, T., Velazquez, M. & Weisberg, S. (2019). Beyond small-scale spatial skills: Navigation skills and geoscience education: Principles and implications principles and implications. *Cognitive Research*, 4(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41235-019-0167-2>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *BORM 312*, del 29 de diciembre de 2007.
- Parra Montserrat, D. & Morote Seguido, A.F. (2020). Memoria escolar y conocimientos didáctico-disciplinares en la representación de la educación geográfica e histórica del profesorado en formación. *RIFOP. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 11-32. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.82028>
- Peasland, E., Henri, D., Morrell, L. & Scott, G. (2019). The influence of fieldwork design on student perceptions of skills development during field courses. *International Journal of Science Education*, 41(17), 2369-2388. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1679906>
- Pedrinaci, E. (2012). Trabajo de campo y aprendizaje de las ciencias. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 71, 81-89.
- Prats Cuevas, J. (2001). Valorar el patrimonio histórico desde la educación: factores para una mejor utilización de los bienes patrimoniales. *Aspectos didácticos de las ciencias sociales*, 15, 157-171.
- Rajala, A. & Akkerman, S. (2019). Researching reinterpretations of educational activity in dialogic interactions during a fieldtrip. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 32-44. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.006>
- Rebar, B. & Enochs, L. (2010). Integrating Environmental Education Field Trip Pedagogy into Science Teacher Preparation. En A. Bodzin, B. Shiner Klein y S. Weaver (Eds.), *The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education* (pp. 111-126), Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9222-9_8
- Rebelo, D., Marques, L. & Costa, N. (2011). Actividades en ambientes exteriores al aula en la Educación en Ciencias: contribuciones para su operatividad. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19(1), 15-25. <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/244375>
- Redecker, C. & Punie, Y. (2013). The future of learning 2025: developing a vision for change. *Future Learning*, 1, 3-17. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC85225>
- Rodríguez, J.A. & Santana, P.J. (2015). La distancia entre el trabajo del profesorado y del alumnado en el EEES: ¿una brecha peligrosa? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 380-404. <http://hdl.handle.net/10481/39918>

- Santos-Pastor, M.L. & Martínez Muñoz, F. (2011). Las actividades en el medio natural en la Educación Física de la escuela rural. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 219-233. <http://hdl.handle.net/10481/17442>
- Solbes, J. (2011). ¿Por qué disminuye el alumnado de ciencias? *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 67, 53-61. https://www.uv.es/jsolbes/documentos/Alambique_Solbes_2011.PDF
- Sousa Fernandes, S.A., García Monteagudo, D. & Souto González, X.M. (2016). Educación geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano. *Biblio3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(1155). <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1155.pdf>
- Souto González, X.M. (2011). Una educación geográfica para el Siglo XXI: Aprender competencias para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Anekumene, Revista Virtual de Geografía, Cultura y Educación*, 1, 28-47. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2011.num1.7079>
- Spooren, P., Mortelmans, D. & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: Development of an instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32, 667-679. <https://doi.org/10.1080/02602930601117191>
- Stern, M., Powell, R. & Ardoin, N. (2008). What Difference Does It Make? Assessing Outcomes from Participation in a Residential Environmental Education Program. *The Journal of Environmental Education*, 39(4), 1-43. <https://doi.org/10.3200/JOEE.39.4.31-43>
- Uttal, D., Meadow, N., Tipton, E., Hand, L., Alden, A., Warren, C. & Newcombe, N. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 139(2), 352-402. <https://doi.org/10.1037/a0028446>
- Vilarrasa Cunillé, A. (2005). El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales de educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 11-20. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126211>
- Zabalza, M.A. (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Pontificia Universidad Javeriana.

Una propuesta colaborativa para desarrollar el conocimiento profesional sobre la enseñanza inicial de la lectura

Luis Andrés CASTEJÓN FERNÁNDEZ
Soledad GONZÁLEZ-PUMARIEGA SOLÍS
Verónica MARTÍNEZ LÓPEZ

Datos de contacto:

Luis Andrés Castejón
Fernández
Departamento de Psicología
Universidad de Oviedo
luiscaf@uniovi.es

Soledad González-Pumariega
Solís
Departamento de Psicología
Universidad de Oviedo
gsoledad@uniovi.es

Verónica Martínez López
Departamento de Psicología
Universidad de Oviedo
martinezveronica@uniovi.es

Recibido: 13/06/2021

Aceptado: 26/07/2021

RESUMEN

El conocimiento profesional -conjunto de representaciones que guían la práctica del profesorado en el aula y condicionan el rendimiento del alumnado- y el desarrollo profesional -recurso para propiciar el conocimiento profesional que facilita la puesta en marcha de prácticas instruccionales basadas en la evidencia, diseñadas con la finalidad de apoyar tanto la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, como de su aplicación en la práctica- son componentes cada vez más relevantes en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, concretamente del lenguaje escrito. En este marco el modelo de respuesta a la intervención (RTI) representa una oportunidad, ya que, al poner en primer plano la calidad de la instrucción como herramienta para detectar y prevenir tempranamente el riesgo de una dificultad de aprendizaje, otorga gran valor al conocimiento profesional. La finalidad de este trabajo es presentar una propuesta de colaboración entre profesorado universitario y el profesorado de dos escuelas públicas con el objetivo de integrar en las aulas de Educación Infantil las evidencias sobre el aprendizaje lector y promover el conocimiento profesional. Participaron 75 aprendices de 3º de Educación Infantil, cuatro maestras y dos asesores universitarios. Se valoró el conocimiento profesional de las maestras, se identificó la diversidad del aula y el riesgo en el rendimiento lector. Se mejoró el conocimiento profesional del profesorado, así como su sistema de respuesta en el aula. Se redujo la diversidad inicial del alumnado y se redujo el riesgo de dificultades. La experiencia de colaboración ha funcionado y ha resultado satisfactoria para el profesorado.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento profesional; Desarrollo profesional; Cooperación educativa; Instrucción basada en evidencias; Propuesta colaborativa.

A collaborative proposal to develop professional knowledge about initial reading teaching

ABSTRACT

Professional knowledge - a set of representations that guide teachers' practice in the classroom and impacts on student performance - and professional development - a resource to promote professional knowledge that facilitates the implementation of evidence-based instructional practices, designed with the purpose of supporting both the acquisition of knowledge, skills and professional attitudes, as well as their application in practice - are increasingly relevant components in the field of teaching-learning, specifically of written language. In this framework, Response to Intervention model (RTI) represents an opportunity since, by putting the quality of instruction in the foreground as a tool to detect and prevent early the risk of a learning difficulty, it places great value on professional knowledge. The purpose of this work is to present a proposal for collaboration between university staff and the teaching staff of two public schools with the aim of integrating evidence on reading learning in Early Childhood Education classrooms and promoting professional knowledge. Seventy-five students from the 3rd year of kindergarten, four teachers and two university advisers participated. The professional knowledge of the teachers was assessed, the diversity of the classroom and the risk in reading performance were identified. The professional knowledge of the teachers as well as their response system in the classroom improved. The initial diversity of the students was reduced, and the risk of difficulties was reduced. The collaboration experience has worked and been satisfactory for the teachers.

KEYWORDS: Professional knowledge; Professional development; Teacher collaboration; Evidence based practices; Collaborative proposal.

Introducción

El conocimiento profesional se refiere a las representaciones que guían la práctica del profesorado en el aula, cuyo estudio es relevante porque condiciona el rendimiento del alumnado (Didion et al., 2019; Evens et al., 2018). Schön (1998) lo caracterizó como un repertorio de acciones, un sistema de respuesta basado en experiencias previas desde las que el profesorado toma decisiones en la práctica. Un aspecto de gran interés es su naturaleza implícita y, dado que no se refleja en el discurso del profesor, necesita ser explicitado estratégicamente por los asesores (profesorado universitario) para conectar con el profesorado al iniciar una colaboración (Pozo y Gómez-Crespo, 2005; Sánchez y Mena, 2010; Scarparolo y Hammond, 2018; Schön, 1998).

El medio para propiciar el conocimiento profesional es el Desarrollo Profesional (DP). Este facilita la puesta en marcha en las aulas de prácticas instruccionales basadas en la evidencia, diseñadas con la finalidad de apoyar tanto la adquisición de

conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, como de su aplicación en la práctica (NPDCI, 2008).

El DP debe partir del nivel de conocimiento del profesorado. Una de las dificultades principales de los asesores en el ámbito del lenguaje escrito radica en acceder a ese conocimiento de la práctica (Sánchez y Mena, 2010). La literatura reconoce la frustración que esa conexión fallida ha generado en investigadores, asesores y profesorado que no terminan de encontrarse (Alegría, 2006; Mena et al., 2008; Sánchez, 2001; Snow et al., 2005). El asesoramiento constructivista ha insistido en solucionar esa dificultad considerando como punto de partida lo que el profesorado conoce, piensa, siente y hace cuando enseña la lectura en el aula. Se destaca así la necesidad de considerar qué motiva y compromete al profesorado para mejorar los procesos educativos implicados en sus rutinas instruccionales (Osman y Warner, 2020). Para ello se han utilizado metodologías etnográficas de observación en el aula, cuestionarios y procedimientos dialógicos sobre la práctica y sus dificultades (Jiménez et al., 2015; Sánchez y Mena, 2010; Sánchez et al., 2010).

En el campo concreto de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, el conocimiento profesional, la motivación, la actitud y el DP son componentes cada vez más relevantes (Aaron et al., 2008; Arrow et al., 2019). Lane et al. (2009) encontraron que los aprendices de primer curso que tenían maestros con más conocimientos sobre la fluidez obtuvieron puntuaciones más altas en precisión y velocidad en la decodificación de palabras que aquellos alumnos cuyos profesores tenían menos conocimientos; de la misma manera, los aprendices de segundo curso obtuvieron mejores puntuaciones no solo en el reconocimiento automático de palabras, sino también en la lectura de pequeños textos. Es decir, lo que conoce el profesor repercute directamente en el rendimiento del alumnado (Didion et al., 2019).

El conocimiento profesional es, por tanto, un condicionante externo del rendimiento lector especialmente importante en los primeros momentos (Didion et al., 2019; Scanlon et al., 2008; Scanlon et al., 2005), ya que la limitación en la motivación y el conocimiento del profesorado en la fase inicial tiene un efecto negativo en el rendimiento a corto y largo plazo del alumnado (Acosta et al., 2008; Didion et al., 2019). A corto plazo, por la función mediadora del lenguaje escrito en el proceso de aprendizaje en distintas áreas de conocimiento (Aguilar et al., 2017; Pfof et al., 2014). Y a largo plazo, al condicionar un futuro incierto para el alumnado. En nuestro contexto se ha relacionado el bajo rendimiento lector con la elevada tasa de Abandono Escolar Temprano, que en España llegó a un 17,9% en 2018 (Acosta, et al., 2008). Afecta a la cualificación lograda por los aprendices, pudiendo abocarles al subempleo y en ocasiones a la delincuencia (Ou et al., 2007).

En este marco argumental el modelo de respuesta a la intervención (RTI) representa una oportunidad porque, al poner en primer plano la calidad de la instrucción para detectar tempranamente (Educación Infantil) el riesgo de una dificultad de aprendizaje, otorga valor al conocimiento profesional, a las rutinas del aula y al desarrollo profesional (Jiménez, 2019). Así, McCutchen et al. (2002) señalan que el incremento en el conocimiento de los profesores tiene efectos sistemáticos en sus prácticas instruccionales. El modelo RTI permite identificar al alumnado que está en riesgo de presentar una dificultad de aprendizaje, intervenir y hacerle un seguimiento en diferentes momentos del curso escolar. Este modelo respalda la prevención y la instrucción basada en la evidencia científica (Jiménez, 2019). El asesoramiento en esta etapa se ocupará de concienciar al profesorado sobre su labor

preventiva, de explicitar su conocimiento profesional sobre los precursores y la enseñanza inicial de la lectura (Jiménez, 2019; Scanlon et al., 2008; Suárez-Coalla et al., 2014) y de motivarle y capacitarle para identificar y dar respuesta ajustada a la diversidad inicial (Arrow et al., 2019; Osman y Warner, 2020; Scanlon et al., 2008; Scarparolo y Hammond, 2018).

La finalidad de este trabajo es presentar una propuesta de colaboración entre profesorado universitario (asesores) y el profesorado de dos escuelas públicas con el objetivo de concienciarlo y capacitarlo para identificar y dar respuesta a la diversidad del aula y reducir el riesgo lector. De ese modo se difunden evidencias relacionadas con la adquisición de los procesos básicos de lectura, referidas tanto a los precursores (conciencia fonológica y denominación rápida) como a la elaboración de representaciones ortográficas (Castejón et al., 2015; Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez-Fresneda y Díez-Mediavilla, 2015; Suárez-Coalla et al., 2014).

Los objetivos específicos son: 1. Contactar con las escuelas para establecer una colaboración Universidad-Escuela y constituir grupos de trabajo a nivel de centro. 2. Explicitar el conocimiento profesional del profesorado. 3. Aplicar colaborativamente en el aula tareas de valoración de los precursores de la lectura y la identificación de palabras. 4. Establecer medidas de criterio (*criterio 1*) para elaborar el mapa lector del grupo clase identificando tres niveles lectores: riesgo, emergente y establecido. 5. Implementar propuestas basadas en evidencia para trabajar en el aula de manera sistemática los precursores de la lectura y la identificación de palabras. 6. Analizar conjuntamente el mapa de la clase posterior a la intervención a partir de los resultados de la evaluación final y del criterio establecido. 7. Identificar al alumnado en riesgo persistente y derivarlo a una evaluación específica. 8. Valorar el efecto de la intervención en la reducción del riesgo lector y determinar el patrón de compensación de la diversidad establecido con el criterio 1: efecto Mateo (efecto bajo), ejecución estable (efecto medio) o compensación de las diferencias (efecto alto). 9. Establecer un nuevo criterio (*criterio 2*) y el nuevo mapa lector para orientar el trabajo en el siguiente curso.

Método

Participantes

La muestra inicial para este estudio de tipo no probabilístico y carácter intencionado estaba formada por 71 participantes de tercer curso de Educación Infantil de dos escuelas públicas de una comunidad del norte de España. Del total de la muestra, 43 participantes eran niñas y 28 niños. La edad cronológica media era 64,3 meses (DT=3,158). En la Tabla 1 se recoge el número de participantes por cada Escuela en función del género, así como la media (M) y la desviación típica (DT) en edad cronológica.

Tabla 1

Número de sujetos en cada Escuela por sexo y edad cronológica media (M) y DT

	Sexo		Edad cronológica	
	Niños	Niñas	M	DT
Escuela A	9	20	65,62	3,448
Escuela B	19	23	63,45	2,634

Las cuatro maestras de Educación Infantil (una por cada grupo de clase y dos grupos de clase por cada escuela) se integraron en Grupos de Trabajo (dos en total, uno por cada escuela implicada) con dos profesores universitarios como asesores. Esos grupos eran gestionados por el Centro de Profesores y Recursos de la Comunidad Autónoma y contaban con el apoyo de los equipos directivos de los centros.

Instrumento

Los asesores universitarios seleccionaron, organizaron y presentaron al profesorado seis tareas para valorar con el grupo de clase la denominación rápida, la conciencia fonológica y la lectura de palabras (González-Seijas y Cuetos, 2008; Jiménez y Ortiz, 1995; Sellés et al., 2010).

La primera tarea consistió en denominar rápidamente una lista de 36 letras escritas en mayúsculas (RLA), incluía vocales y consonantes. En la segunda tarea, de conciencia fonémica (CFI), el sujeto tenía que identificar el sonido inicial de 10 palabras, dos monosílabas y ocho bisílabas (seis tienen la estructura CVCV y dos CCVCV). La instrucción fue *¿Cuál es el primer sonido de estas palabras?* En la tercera tarea, también de conciencia fonémica (CFD), el sujeto tenía que reconocer auditivamente qué palabra de un grupo de tres empezaba por un fonema diferente. Estaba formada por 10 grupos de tres palabras bisilábicas, donde los cinco primeros grupos tenían la estructura CVCV y los cinco últimos la estructura CCVCV. La instrucción fue *¿Cuál de estas palabras comienza con un sonido distinto?* La cuarta tarea consistió en la lectura de 20 palabras (LPA) cortas bisílabas de alta frecuencia relacionadas con el vocabulario curricular, 17 tenían la estructura CVCV y tres la estructura VCCV. La quinta tarea consistió en la lectura de 10 pseudopalabras (LPSA), tres monosílabas, seis bisílabas de estructura CVCV y una de estructura VCV. En estas dos últimas tareas la instrucción fue *“Lee lo más rápido que puedas estas palabras”*. La sexta tarea consistió en la denominación rápida (RIT) de 20 estímulos (nueve imágenes que se repiten) seleccionados por las maestras y conocidos por el alumnado (figuras geométricas, números y dibujos), todos ellos en blanco y negro. La instrucción fue *“Di lo más rápido que puedas el nombre de estos dibujos”* (González-Seijas y Cuetos, 2008; Jiménez y Ortiz, 1995; Sellés et al., 2010).

Estas tareas sirvieron para afianzar el conocimiento profesional de las maestras y, a partir de medidas de criterio establecidas colaborativamente, para identificar los niveles de rendimiento en las aulas en el pretest y postest (objetivos 4, 6, 7, 9).

Procedimiento

El contacto con las escuelas se produjo en el marco de una formación de inicio de curso escolar organizada por la Consejería de Educación, a la que asistió voluntariamente profesorado de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria. La presentación por parte de dos profesores universitarios de las consecuencias del riesgo inicial en el aprendizaje de la lectura y del modelo RTI despertó el interés de un grupo de docentes de distintos centros para colaborar (objetivo 1).

La colaboración con las maestras de Educación Infantil comenzó en dos centros y con el fin de acceder al conocimiento profesional de las profesoras participantes, los asesores universitarios plantearon un diálogo con tres preguntas abiertas: 1. *¿Qué haces cuando enseñas a leer en el aula de 3º de Educación Infantil y cuánto tiempo dedicas a esas actividades?* 2. *¿Qué dificultades encuentras en la enseñanza de la lectura?* 3. *¿Te sientes competente para la enseñanza inicial de la lectura?* Con la colaboración del coordinador del grupo (una maestra de cada centro) se registraron por escrito las opiniones y el sentir del profesorado. Finalizada la sesión, la coordinadora y el asesor contrastaron sus notas recogiendo lo más relevante en un acta que en la siguiente reunión fue confirmada por el profesorado participante (objetivo 2).

Posteriormente los asesores presentaron, justificaron, concretaron con ejemplos y confrontaron con las profesoras las seis tareas descritas en el apartado anterior (objetivo 3). Una vez aplicadas en sus aulas en el mes de octubre, los resultados de la evaluación inicial sirvieron para establecer una medida de criterio útil para definir el mapa lector, diferenciando los niveles “riesgo”, “emergente” y “establecido” (Good et al., 2001; Samuels, 1979) (objetivo 4).

A continuación, los grupos de trabajo se focalizaron en el objetivo quinto, mejorar el mapa lector inicial y reducir el riesgo lector en el grupo clase. Para ello se determinaron las necesidades educativas de cada grupo y de cada aprendiz en cada uno de los bloques (RAN, conciencia fonológica y lectura de palabras y pseudopalabras) y se diseñaron colaborativamente las medidas organizativas y las actividades necesarias para dar respuesta desde el aula a las dificultades detectadas. Entre la evaluación inicial y final (siete meses) el profesorado desarrolló regularmente las actividades diseñadas. Quincenalmente se revisaban en grupo.

Para alcanzar el sexto objetivo se realizó la evaluación final durante el mes de mayo de ese curso académico y se compartieron los resultados con el profesorado. Se presentaron los patrones de adquisición de la lectura para constatar si se había superado el Efecto Mateo, se había instaurado un patrón de ejecución estable o un patrón de compensación (Pfof et al., 2014). Finalmente se discutieron los resultados, las debilidades y fortalezas de la propuesta, así como su continuación y posible expansión a otros centros.

Análisis de datos

Se realizó un diseño cuasiexperimental pretest-posttest para un solo grupo. Los análisis estadísticos fueron realizados con el programa estadístico SPSS versión 25.0 para Mac y el programa G*Power 3.1. Con el primero se obtuvieron los estadísticos

descriptivos correspondientes. Se calculó el índice de fluidez léxica (IFL) para cada participante. Este índice se obtiene del número total de palabras leídas correctamente dividido por el tiempo invertido en leerlas y todo ello multiplicado por 100. Además, se llevó a cabo un análisis factorial (ANOVA) y la prueba post-hoc de Scheffé para conocer si el IFL servía para establecer el continuo y si había diferencias entre los niveles de lectura. Se realizó un análisis de correlación de Pearson entre las variables precursoras de la lectura con la precisión y la velocidad lectora. También se utilizó la prueba t de Student para determinar si había diferencias estadísticamente significativas antes y después de la intervención y se obtuvo el cálculo post-hoc de la potencia observada y el tamaño del efecto con el programa G*Power 3.1 para valorar la efectividad de la propuesta de intervención en cada una de las variables y para compensar la ausencia de grupo control. Además, se empleó el índice *d* de Cohen (Cohen, 1988) para medir el tamaño del efecto, siendo un índice que pertenece a la familia de índices que miden la magnitud del efecto del tratamiento. Es una de las medidas más empleadas para el cálculo de la potencia del efecto (Ledesma et al., 2008) que establece efectos pequeños cuando se sitúa alrededor de 0,20, efectos medianos si está próximo a 0,50 y efectos altos cuando se sitúa en torno a 0,80 (Cohen, 1988).

Resultados

Los resultados se exponen siguiendo la secuencia de objetivos.

1. Características del conocimiento del profesorado: qué conoce y hace, qué dificultades encuentra y qué percibe el profesorado sobre la enseñanza de la lectura.

En cuanto a la cuestión *qué conoce y hace*, el profesorado manifestó conocer y enseñar con eficacia en el aula la conciencia fonológica de forma paralela a la enseñanza del principio alfabético. De los comentarios del profesorado se dedujeron dos limitaciones: primera, cierta inconsistencia en la base conceptual a la hora de diferenciar los niveles de la conciencia fonológica (silábica, intrasilábica y fonémica); y segunda, la falta de estructura y sistematicidad en la aplicación práctica de dichos niveles y en las actividades que se realizan en cada nivel (identificar, omitir, añadir...). Las actividades de conciencia fonológica resultaron menos organizadas y sistemáticas que las orientadas a la enseñanza del principio alfabético y ello debido a que las maestras asumían actividades de distintos programas que adaptaban al aula tal cual.

Además, la denominación rápida como precursor era desconocida por el profesorado. Se relacionaba más con el aprendizaje del vocabulario que con la fluidez. Tampoco reconocían la fluidez lectora (precisión, velocidad y prosodia) como contenido de la enseñanza ni advertían la dificultad que representa en el aprendizaje de la lectura. Este hecho contrastaba con la facilidad con que adquirían el contenido al que dedicaban más tiempo, la precisión (Castejón et al., 2015; Suárez-Coalla et al., 2014). Respecto a la automatización de los procesos básicos, el profesorado no trabajaba de manera sistemática y específica este aspecto.

Acercas de la cuestión *¿qué haces cuando enseñas a leer en el aula?*, el profesorado estaba centrado en la enseñanza sistemática del principio alfabético, organizada en torno a las correspondencias entre grafemas y fonemas. Seguían una secuencia

ordenada y con cada fonema incorporaban la forma y el nombre del grafema, un gesto de apoyo y una palabra (es la “efe” y suena /f/ para decir FOCA). Después elaboraban fichas con listas de palabras y frases sencillas que el alumnado leía. Para el profesorado leer era, principalmente, aplicar el principio alfabético con exactitud, sin errores. Se obviaban la elaboración de representaciones ortográficas y la fluidez lectora.

En cuanto a los procedimientos, no utilizaban sistemáticamente la metodología de lecturas repetidas de palabras que es clave para adquirir la fluidez. Más aun, manifestaban cierta reticencia a repetir la lectura de listas de palabras por el efecto negativo que esa práctica creían que podría representar para la motivación y la comprensión (“no les puedo tener leyendo siempre lo mismo”, “así no se van a aficionar a la lectura, tienes que pensar en eso”, “leer no es leer rápido es comprender”).

En relación a la segunda cuestión, *¿Qué dificultades encuentras en la enseñanza de la lectura?*, el profesorado refería dificultades de carácter general como la falta de madurez del alumnado para aprender a leer, la pobreza de vocabulario, la falta de colaboración de las familias y, especialmente, la diversidad del alumnado (“cada vez son más inmaduros”, “tienen poco vocabulario”, “hay familias y familias”, “se distraen continuamente”, “no leen en casa”, “cómo van a aprender a leer algunos, casi no saben hablar”, “no hablan con ellos, los dejan con la Play”, “no tienen libros en casa” “no les leen cuentos”, “son lectores de pantallas”).

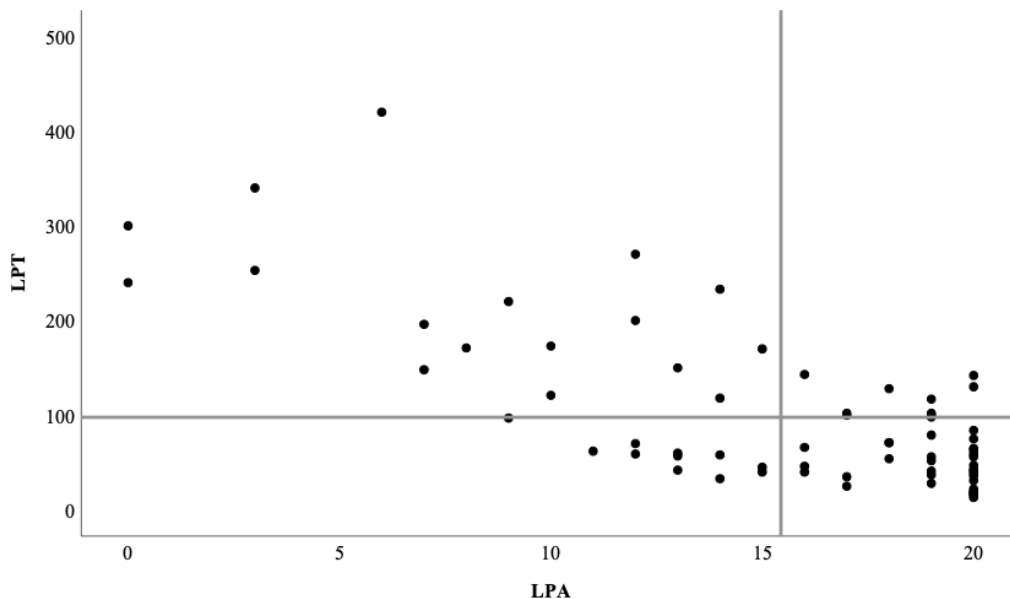
Y en cuanto a la tercera cuestión, *¿Te sientes competente para la enseñanza inicial de la lectura?*, las profesoras manifestaban una percepción de competencia positiva -se sentían competentes- pero al mismo tiempo expresaban necesitar formación para identificar y atender a la diversidad de niveles del aula (“cada curso es más difícil enseñar a leer”). Un resultado interesante para el DP es que no percibían incompetencia por las lagunas identificadas en cuanto a la denominación rápida y la fluidez lectora. Tampoco eran conscientes de la limitación conceptual identificada respecto a la conciencia fonológica (p.e. dificultades para diseñar actividades de conciencia fonémica) ni de la falta de sistematicidad y organización en este trabajo (en cuanto a niveles y actividades). Es más, entendían que este contenido estaba bien atendido y que ya tenía un efecto importante en el rendimiento lector de su alumnado.

2. Identificar la diversidad inicial en el aula de 3º de Educación Infantil.

Como se puede observar en la Figura 1, la distribución de los participantes de los dos grupos tomando como variables el tiempo (LPT) y el número de aciertos en lectura de palabras (LPA) era muy heterogénea y diversa (cada punto representa a un participante).

Figura 1

Distribución inicial de los sujetos en función del tiempo y lectura correcta de palabras



En la Figura 1, tal como se presentó en los grupos de trabajo, se refleja la diversidad indicada por las maestras como principal dificultad de enseñanza (las palabras que leen correctamente se ven la línea vertical y los tiempos empleados en la horizontal). En la Tabla 3 se recogen los estadísticos descriptivos de todas las tareas antes de poner en marcha la propuesta de intervención.

3. Establecer la medida de criterio para identificar los niveles (“riesgo”, “emergente” y “establecido”) del grupo.

En los grupos de trabajo se planteó qué medida se debería establecer como criterio para delimitar los niveles del grupo (riesgo-emergente-establecido) y poder ajustar la respuesta educativa del aula a cada uno. El profesorado optó por la lectura de palabras que es resultante de las habilidades precursoras (Castejón et al., 2015; Suárez-Coalla et al., 2014). Finalmente se acordó utilizar un índice que combina precisión y velocidad: el Índice de Fluidez Lectora (IFL) (Valencia et al., 2010).

Antes de establecer los valores críticos o de corte se eliminaron del total de puntuaciones aquellos valores extremos en la variable tiempo de lectura de palabras y de cuatro participantes que no completaron las pruebas por diversos motivos, como el cambio de centro o la ausencia prolongada al aula. Aquellos participantes cuyo tiempo estaba por debajo del percentil 20 (6,001) deberían formar parte directamente del nivel de Riesgo y no se utilizarían para calcular la medida de corte. Una vez eliminados, se calculó el criterio 1 a partir de la media (40,02) y la desviación típica (32,404) del IFL para identificar los niveles en cada grupo de clase.

Se estimó que aquellos participantes cuyas puntuaciones estaban una desviación típica por debajo de la media (M-1DT) formarían también parte del nivel de Riesgo (< 7,62). Los que se encontraban una desviación típica por encima de la media (M+1DT) formarían el nivel Establecido (>72,43). Todos aquellos cuyas puntuaciones se encontraban entre los dos valores anteriores formarían el nivel Emergente (entre 72,42 y 7,63). En la Tabla 2 se observa el número de sujetos que por su puntuación estaban en cada uno de los grupos, así como la media y la desviación típica del IFL de los grupos antes de la intervención.

Tabla 2

Número de sujetos de cada grupo (n), media (M) y la desviación típica (DT)

Niveles	n	M	DT
Establecido	7	116,41	19,612
Emergente	46	32,21	14,860
Riesgo	18	4,94	3,391

El ANOVA de un factor entre niveles en la variable IFL antes de implementar la propuesta muestra efectos significativos en los tres niveles ($F(2,68) = 171,0831$; $p < 0,001$). En la prueba post hoc de Scheffé se observa que las diferencias estadísticamente significativas se mantenían entre el nivel Establecido y el Emergente ($p < 0,001$), entre el Establecido y el Riesgo ($p < 0,001$), y entre el nivel Emergente y el de Riesgo ($p < 0,001$).

Cada aprendiz fue asignado a un grupo y se diseñó colaborativamente un entrenamiento en los contenidos en que obtuvo puntuaciones bajas: conciencia fonológica y/o denominación rápida y/o lectura de palabras. El seguimiento se realizaba en el aula y, cuando se consideraba necesario, se requería el apoyo de otro profesor (bien la maestra de pedagogía terapéutica, bien la maestra de audición y lenguaje que participaba en el aula) o de la familia. En las reuniones quincenales del grupo de trabajo se comentaba la evolución de los aprendices y se revisaban las actividades llevadas a cabo.

Para reforzar el conocimiento del profesorado sobre el modelo que relaciona los dos precursores, conciencia fonológica y denominación rápida, se obtuvieron las correlaciones de esos valores con la precisión lectura y la velocidad lectora. Se corroboró el modelo al ser significativa la correlación entre las variables LPA y CFI ($r = 0,609$; $p < 0,01$), LPA y CFD ($r = 0,493$; $p < 0,01$), LPT y RLA ($r = -0,317$; $p = 0,007$), LPT y CFD ($r = 0,362$; $p = 0,002$) con el total del grupo.

4. Resultados del entrenamiento de acuerdo con el criterio inicial: nuevo mapa lector de cada grupo.

En la Tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en todas las variables estudiadas antes (PRE) y después (POST) de la aplicación de la propuesta de intervención, el valor del estadístico t, su significación, la potencia observada y el tamaño del efecto. En las variables en las que se computan los aciertos, los

participantes obtuvieron puntuaciones medias superiores, mientras que en las que se computa el tiempo, las puntuaciones fueron menores en POST que en PRE. En todas ellas hay diferencias estadísticamente significativas, pero es en CFI, CFD, LPA, LPT, LPSA y IFL donde se observó un mayor progreso, siendo el tamaño del efecto alto en las variables CFD ($d=1,000$) y LPA ($d=0,803$), y medio pero por encima de 0,7 en cuatro variables ($d=0,737$ para CFI; $d=0,722$ para LPT; $d=0,785$ para LPSA; $d=0,750$ para IFL). Del resto de variables, la que presentó un tamaño del efecto más pequeño es RIT ($d=0,509$).

Tabla 3

Estadísticos descriptivos, prueba t, nivel de significación, Potencia observada (β) y tamaño del efecto (d)

Variable	Medida	M	DT	t	p	β	d
RLA	PRE	35,13	1,585	-4,043	0,000	0,996	0,519
	POST	35,87	0,412				
RLT	PRE	48,24	18,162	8,040	0,000	0,999	0,682
	POST	37,21	12,767				
CFI	PRE	8,87	1,530	-5,165	0,000	0,999	0,737
	POST	9,85	0,669				
CFD	PRE	5,79	2,518	-8,850	0,000	1,000	1,000
	POST	8,07	1,922				
LPA	PRE	15,46	5,231	-6,484	0,000	0,999	0,803
	POST	19,18	1,667				
LPT	PRE	98,18	83,546	6,241	0,000	0,999	0,722
	POST	44,56	25,031				
LPSA	PRE	7,46	3,098	-6,008	0,000	0,999	0,785
	POST	9,62	0,947				
LPST	PRE	37,13	27,646	5,286	0,000	0,999	0,619
	POST	22,30	13,563				
RIT	PRE	27,65	9,294	5,934	0,000	0,995	0,509
	POST	23,31	7,448				
IFL	PRE	40,02	32,404	-11,55	0,000	0,999	0,750
	POST	64,74	33,455				

Nota: RLA = aciertos de denominación rápidamente de letras escritas, RLT = tiempo de denominación rápidamente de letras escritas tiempo, CFI = conciencia fonémica de sonido inicial, CFD = conciencia fonémica de sonido diferente, LPA = lectura de palabras aciertos, LPT = tiempo de lectura de palabras, LPSA = Lectura de pseudopalabras aciertos, LPST = tiempo de lectura de pseudopalabras, RIT = tiempo de denominación rápida de imágenes , IFL = Índice de fluidez léxica, PRE = Pretest, POST = Postest

En la Tabla 4 se observa el número de sujetos en cada uno de los niveles, así como la puntuación media (M) y la desviación típica (DT) en dichos niveles. Respecto al pretest, con este criterio, el riesgo se redujo a un sujeto que se consideró resistente al aprendizaje y fue derivado a una evaluación más específica de la lectura.

Tabla 4

Número de sujetos de cada grupo (n), media (M) y la desviación típica (DT)

Niveles	N	M	DT
Establecido	15	111,08	33,553
Emergente	55	43,80	14,905
Riesgo	1	6,94	-

Una vez terminada la propuesta se revisó el criterio de acuerdo con los nuevos resultados para continuar trabajando con la finalidad de compensar las diferencias iniciales y reducir el riesgo lector desde el aula. Dado que el aprendiz resistente ya fue derivado, para establecer el criterio 2 no fue considerado. De nuevo, aquellos participantes cuyo tiempo estaba por debajo del percentil 20 (32,258) deberían formar parte directamente del nivel de Riesgo y no se utilizarían para calcular la medida de corte. En este caso, el criterio 2 fue establecido por una media de 64,74 y una desviación típica de 33,455 para el IFL; así, aquellos sujetos cuyas puntuaciones estaban una desviación típica por debajo de la media pasarían a formar parte del nivel de Riesgo (<31,29), los que obtuviesen puntuaciones que se encontraban una desviación típica por encima de la media formarían el nivel Establecido (>98,2). Todos aquellos cuyas puntuaciones se encontraban entre los dos valores anteriores formarían el nivel Emergente (entre 98,19 y 31,30).

En la Tabla 5 se observa el número de sujetos que estaban en los tres grupos, así como la media y la desviación típica del IFL de los grupos después del entrenamiento.

Tabla 5

Número de sujetos de cada grupo (n), media (M) y la desviación típica (DT)

Niveles	n	M	DT
Establecido	9	131,94	26,933
Emergente	50	52,65	15,098
Riesgo	12	21,82	6,484

El ANOVA de un factor entre niveles en la variable IFL después de implementar la propuesta muestra efectos significativos en los tres niveles ($F(2,68)=129,312$; $p<0,001$). En la prueba post hoc de Scheffé se siguen observando diferencias estadísticamente significativas entre el nivel Establecido y el Emergente ($p<0,001$), entre el Establecido y el Riesgo ($p<0,001$), y entre el nivel Emergente y el de Riesgo ($p<0,001$).

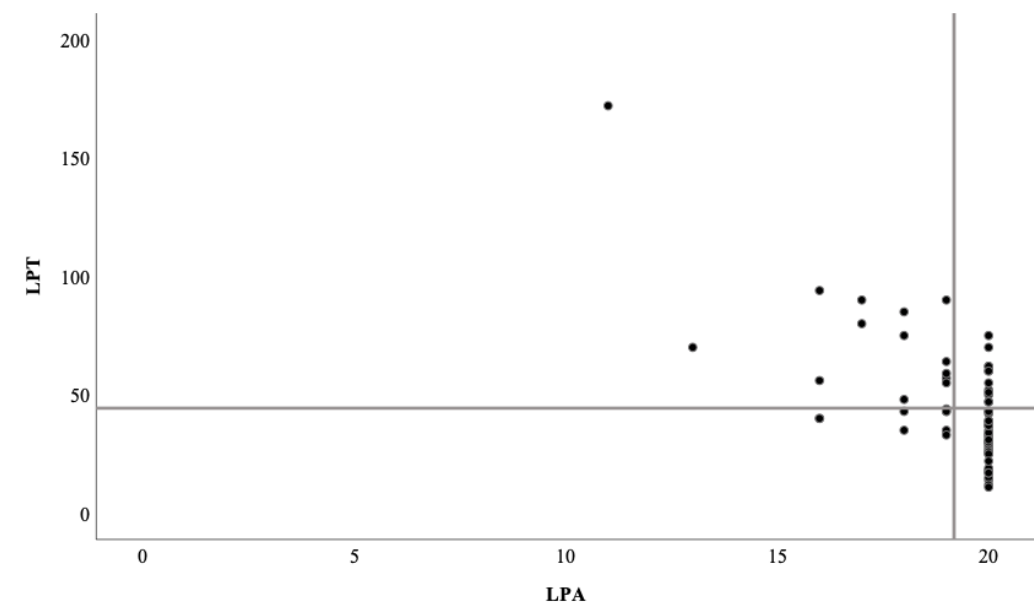
Se debe valorar también la evolución del alumnado por los niveles, especialmente del alumnado catalogado de riesgo en el pretest. Así, se pudo describir la trayectoria individual de cada aprendiz de acuerdo con el criterio del grupo. Hubo un grupo de participantes (11) que incrementó su nivel de rendimiento: 3 participantes pasaron del nivel Emergente al nivel Establecido y 8 del nivel de Riesgo al de Emergente.

También se observó la tendencia contraria. En ese caso 7 participantes pasaron del nivel Emergente al de Riesgo y 1 participante del nivel Establecido al Emergente.

Después de haber implementado la propuesta, la distribución de los participantes tomando como variables el tiempo (LPT) y el número de aciertos en lectura de palabras (LPA) era menos diversa, como se puede observar en la Figura 2. En la Tabla 3 se recogen los estadísticos descriptivos para cada prueba. El grupo era más homogéneo y se redujeron tanto el riesgo y como la diversidad. Se apreció un patrón de ejecución estable que supone que se siguen manteniendo en POST diferencias significativas entre los niveles (Aguilar et al., 2017; Pfof et al., 2014). Un ejemplo paradigmático de esta evolución es la trayectoria del participante 26 quien en el pretest leyó 15 palabras correctamente en 40 segundos y en POST leyó las 20 palabras correctamente en 28 segundos.

Figura 2

Distribución final de los sujetos en función del tiempo y lectura correcta de palabras



Discusión

En este trabajo se presenta la aplicación de una propuesta para desarrollar el conocimiento profesional del profesorado en la prevención y la atención al alumnado en situación de riesgo en el aprendizaje de la lectura. Se discute la adecuación de la propuesta para explicitar el conocimiento profesional, mejorar el sistema de respuesta del profesorado en el aula y compensar la diversidad inicial del alumnado (Didion et al., 2019; Mena et al., 2008; Pozo y Gómez-Crespo, 2005; Sánchez y Mena, 2010; Scarparolo y Hammond, 2018; Schön, 1998).

Para explicitar el conocimiento profesional, de acuerdo con el modelo constructivista de asesoramiento (García et al., 2003; Sánchez, 2001), se confirmó la utilidad de iniciar el asesoramiento y la formación del profesorado mediante un diálogo abierto con el fin de identificar lo que hace en el aula, las dificultades que encuentra y su motivación y percepción de competencia en cuanto a la enseñanza de la lectura. La voluntariedad de la participación y el buen clima de convivencia que imperaba en los centros facilitó la colaboración.

Respecto a la mejora de la calidad de la instrucción a partir de la reflexión inicial sobre la práctica de enseñanza del lenguaje escrito (García et al., 2003; Sánchez, 2000; Sánchez y Mena, 2010), se propuso un seguimiento quincenal de la práctica para garantizar la integración de las propuestas en el sistema de respuesta del profesorado venciendo así la tendencia al abandono o falta de continuidad en el seguimiento de la misma que refiere la literatura (Mena et al., 2008; Snow et al., 2005). Tal y como expresa una maestra en el trabajo de McCutchen et al. (2002) *“Lo que hago ahora no es muy distinto de lo que hacía antes. Pero lo que es diferente ahora es que tengo una idea clara de lo que quiero que mi alumnado aprenda exactamente. Ahora estoy más centrada en el aprendizaje y mis estudiantes parecen también más centrados”*. (p. 13).

Los resultados permitieron a las maestras confirmar en su propio grupo-clase el funcionamiento de lo que en las investigaciones ya se ha evidenciado respecto a los precursores de la lectura en castellano (Aguilar et al., 2017; Defior & Serrano, 2011; Suárez-Coalla et al., 2014), a la identificación de palabras (Álvarez-Cañizo et al., 2017; Ehri, 2005; Samuels, 1979; Suárez-Coalla et al., 2014) y a los niveles operativos en la enseñanza de la fluidez (Good et al., 2001; Samuels, 1979).

Conclusiones

Algunas claves del procedimiento se presentan a modo de conclusión:

1. Establecer la prevención y la reducción de la diversidad y del riesgo lector como un reto colectivo y concreto. El reto fue asumido por el profesorado que se comprometió a reducir el riesgo a corto y largo plazo. Además, ese compromiso del profesorado se formuló de una manera concreta tras el análisis grupal de los resultados del pretest. Su pretensión era reducir el alumnado de riesgo y lograr que no se obtuvieran diferencias significativas tras la intervención (Aguilar et al., 2017; Pfof et al., 2014).

2. En la intervención en el aula se dio autonomía al profesorado que se vio abocado a actuar y a asumir el liderazgo. Este aspecto fue determinante para favorecer el desarrollo profesional. Scanlon et al. (2008) mostraron que este tipo de intervención era más efectiva para reducir el riesgo que una intervención en la que participaba un experto como asesor en el aula. La razón es que el profesorado que combinaba su actuación con la de un experto no asumía su acción con el mismo grado de compromiso y motivación.

3. El modelo RTI representó una oportunidad para desarrollar la motivación y la percepción de competencia entre el profesorado. Aunque no se midió con una prueba específica en la evaluación final, el profesorado atribuyó a la calidad de la instrucción que había puesto en marcha en el aula la mejoría en el rendimiento lector del

alumnado, la reducción del grupo de riesgo y el establecimiento de un patrón de ejecución estable. Este aspecto se recoge en los comentarios finales del profesorado sobre la experiencia. Señalaron, además, que la propuesta resultó interesante porque permitió superar lo que una maestra denominó “temor a la diversidad”. Asimismo, valoraron positivamente el sentido dinámico con que se caracterizó del riesgo lector porque reflejaba el trabajo en el aula y lo alejaba de una categoría diagnóstica propia de especialistas.

4. La presentación y discusión de los resultados en el grupo de trabajo facilitó que se minimizara la frustración derivada de la no consecución en el postest de la meta planteada. Esto es, a pesar del esfuerzo realizado no se compensaron las diferencias iniciales, ya que las diferencias entre los niveles, aunque se redujeron, siguieron siendo significativas. El análisis colectivo permitió profundizar en la dimensión teórica y práctica de la experiencia para concluir que era necesario darle continuidad implicando al menos al profesorado de 1º y 2º de Educación Primaria. Se subrayó que la compensación de las diferencias es una tarea colectiva que demanda tiempo y dedicación. La continuidad de la propuesta se vio frustrada por la crisis sanitaria del COVID.

5. La aplicación exitosa de la propuesta no permite, sin embargo, establecer una evidencia sobre la misma como una modalidad formativa más eficaz que otras. Simplemente se puede afirmar que ha funcionado en el contexto en que se realizó y ha resultado satisfactoria para el profesorado. Para validar esta propuesta a partir de esta experiencia inicial se planteará un diseño metodológico más exigente en el que se compare su eficacia con otro tipo de intervenciones o con un grupo de control (Didion et al., 2019). En este sentido la limitación de este trabajo lo circunscribe a una condición de estudio preliminar que debe ser confirmada.

Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado dentro del proyecto financiado PAPI-17-EMERG-49 de la Universidad de Oviedo.

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

- Aaron, P.G., Joshi, R.M., Gooden, R., & Bentum, K.E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 67-84. doi: 10.1177/0022219407310838.
- Acosta, V.M., Moreno, A.M., Axpe, M.Á., & Quintana, A. (2008). La identificación de barreras para el aprendizaje de la lectura entre alumnado de riesgo desde una perspectiva integrada. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 28*(4), 231-244. doi: 10.1016/S0214-4603(08)70130-X

- Aguilar, M., Aragón, E., Navarro, J.I., Delgado, C., & Marchena, E. (2017). Análisis del efecto san Mateo en un estudio longitudinal sobre el desarrollo lector durante la Educación Primaria (1º a 5º). *European Journal of Education and Psychology*, 10, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2016.07.001>
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 93-111. <https://doi.org/10.1174/021037006775380957>
- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2017). Reading prosody development in Spanish children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(1), 35-52. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9768-7>
- Arrow, A.W., Braid, C., & Chapman, J.W. (2019). Explicit linguistic knowledge is necessary, but not sufficient, for the provision of explicit early literacy instruction. *Annals of Dyslexia*, 69, 99-113. <http://dx.doi.org/10.1007/s11881-018-00168-0>
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). Desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en Educación Primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Infancia y Aprendizaje*, 38, 842-871. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1076266>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª Ed.). Academic Press.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- Didion, L., Toste, J.R., & Filderman, M.J. (2019). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <http://dx.doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Ehri, L.C. (2005). Learning to read words. Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Evens, M., Elen, J., Larmuseau, C., & Depaepe, F. (2018). Promoting the development of teacher professional knowledge: Integrating content and pedagogy in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 75, 244-258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.001>
- García, J.R., Rosales, J., & Sánchez, E. (2003). El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad. *Cultura y Educación*, 15(2), 129-148.
DOI: 10.1174/113564003770717431
- González-Seijas, R.M., & Cuetos, F. (2008). *ALE, actividades, aprendizaje, lectura y escritura*. CEPE.
- Good, R.H., Simmons, D., & Kame'enui, E. (2001). The importance and decision making utility of a continuum, of fluency-based indicators of foundational readings skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5, 257-288. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_4
- Gutiérrez-Fresneda, R., & Díez-Mediavilla, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de*

- Pedagogía*, 67(4), 43-59. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67405>
- Jiménez, J.E. (2019). *El modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J.E., & Ortiz, M.R. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Síntesis
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Suárez, N., O'Shanahan, I., Villadiego, Y., Uribe, C., Villalobos, J.A., & Rodas, P. (2015). Teachers' implicit theories of learning to read: A cross-cultural study in Ibero-American countries. *Reading and Writing*, 28(9), 1355-1379. Doi:10.1007/s11145-015-9574-z
- Lane, H.B., Hudson, R.F., Leite, W.L., Kosanovich, M.L., Taylor, M., Fenty, N.S., & Wright, T. (2009). Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 57-86. <https://doi.org/10.1080/10573560802491232>
- Ledesma, R., Macbeth, G., & Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico. *ViSta. Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.
- McCutchen, D., Abbott, R.D., Green, L.B., Beretvas, S.N., Cox, S., Potter, N.S., Quiroga, T., & Gray, A.L. (2002). Beginning literacy: links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86. doi: 10.1177/002221940203500106.
- Mena, J.J., Sánchez, E., & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: Articulating what is said about what is done. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 14(2), 95-114. doi: [10.1080/13540600801965887](https://doi.org/10.1080/13540600801965887)
- National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI) (2008). *What do we mean by professional development in the early childhood field?* Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Osman, D.J., & Warner, J.R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103064. doi:[10.1016/j.tate.2020.103064](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103064)
- Ou, S.R., Mersky, J.P., Reynolds, A.J., & Kohler, K.M. (2007). Alterable predictors of educational attainment, income, and crime: Findings from an inner-city cohort. *Social Service Review*, 81(1), 85-128. <https://doi.org/10.1086/510783>
- Pozo, J.I., & Gómez-Crespo, M.A. (2005). The embodied nature of implicit theories: The consistency of ideas about the nature of matter. *Cognition and Instruction*, 23(3), 351-387. <https://www.jstor.org/stable/3568095>
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 44, 402-420. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219411417568>.
- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-78. doi: 10.1174/021037000760087865
- Sánchez, E. (2001). Ayudando a ayudar: el reto de la investigación educativa. *Cultura y*

- Educación*, 13(3), 249-266. <https://doi.org/10.1174/113564001753207582>
- Sánchez, E., García, R., & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Sánchez, E., & Mena, J.J. (2010). Hablamos de lo que no existe; y de lo que existe, no hablamos. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 185-197. <https://doi.org/10.1174/021037010791114661>
- Scanlon, D.M., Gelzheiser, L.M., Vellutino, F.R., Schatschneider, C., & Sweeney, J.M. (2008). Reducing the incidence of early reading difficulties: Professional development for classroom teachers vs. direct interventions for children. *Learning and Individual Differences*, 18(3), 346-359. doi: [10.1016/j.lindif.2008.05.002](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.05.002)
- Scanlon, D.M., Vellutino, F.R., Small, S.G., Fanuele, D.P., & Sweeney, J. (2005). Severe reading difficulties: Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches. *Exceptionality*, 13(4), 209-227. doi: [10.1207/s15327035ex1304_3](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1304_3)
- Scarparolo, G.E., & Hammond, L.S. (2018) The effect of a professional development model on early childhood educators' direct teaching of beginning reading. *Professional Development in Education*, 44(4), 492-506. doi: [10.1080/19415257.2017.1372303](https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1372303)
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sellés, P., Martínez, T., & Vidal-Abarca, E. (2010). Batería de Inicio a la Lectura (BIL 3-6): diseño y características psicométricas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(2), 137-160.
- Snow, C.E., Griffin, P.E., & Burns, M. (Eds.) (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. Indianapolis: Jossey-Bass.
- Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M., & Cuetos, F. (2014). Orthographic learning in Spanish children. *Journal of Research in Reading*, 39, 292-311. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12043>
- Valencia, S.W., Smith, T.A., Reece, A.M., Li, M., Wixson, K.K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45, 270-291. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3>

Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

Rodrigo Andrés MUNDACA GÓMEZ
Luis CARRO SANCRISTOBAL

Datos de contacto:

Rodrigo Andrés Mundaca
Gómez
Universidad Academia de
Humanismo Cristiano
rodrigo.mundaca@uacademia.cl

Luis Carro Sancristobal
Universidad de Valladolid
luis.carro@uva.es

Recibido: 28/06/2021
Aceptado: 29/09/2021

RESUMEN

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y su agenda educativa 2030, representa los debates y acuerdos que se dan a nivel mundial sobre los compromisos de la humanidad para con nuestra casa común “el planeta”. En ese contexto, la formación del profesorado se les reconoce como pilar fundamental para alcanzar una educación de calidad, inclusiva y sostenible para todos, desde un enfoque humanista de la educación y el desarrollo. El foco investigativo se centró en saber cómo se están alineando los proyectos de Formación Inicial Docente (FID) en Chile con relación a las temáticas educativas ODS, para lo cual se abordan tres líneas documentales: la política institucional (PEI, Modelo Educativo); Identidad profesional (Perfiles de egreso); y los planes y programas de estudio. Se sigue procedimientos metodológicos y técnicos propios del paradigma cualitativo basado en la teoría fundamentada.

Los resultados muestran, que las temáticas educativas ODS forman parte de las narrativas institucionales, identitarias y programáticas, como contenidos transversales o en asignaturas. Sin embargo, su presencia es baja o deficitaria, especialmente en temáticas como el “Desarrollo Sostenible” e “Igualdad de género”. Por lo que, se puede concluir que existe un alineamiento en proceso. El supuesto es que serían respuestas adaptativas más que una ruptura con el modelo pedagógico tradicional.

PALABRAS CLAVES: formación de profesores; desarrollo sostenible; educación inclusiva; derechos humanos; enfoque de género; democracia.

Initial teachers' education in Chile and its alignment with the educational themes of the Sustainable Development Goals (SDG)

ABSTRACT

The Sustainable Development Goals (SDG) and its 2030 educational agenda represents the debates and agreements that take worldwide place on humanity's commitments to our common home "the planet". In this context, teacher training is recognized as a fundamental pillar to achieve quality, inclusive and sustainable education for everyone, from a humanistic approach to education and development. The research was focused on knowing how the "Formación Inicial Docente" (FID) projects in Chile are being aligned with the SDG educational themes, for which three documentary lines are approach: institutional policy (PEI, Educational Model); Professional identity (Graduate profiles) and study plans and programs. There are followed methodological and technical procedures typical of the qualitative paradigm based on grounded theory.

The results show that the SDG educational themes are part of the institutional, identity and program narratives, as transversal contents or in subjects. However, their presence is low or deficient, especially in topics such as "Sustainable Development" and "Gender Equality". Therefore, it can be concluded that there is an alignment in process. The assumption is that they would be adaptive responses rather than a break with the traditional pedagogical model.

KEYWORDS: teacher education; sustainable development; inclusive education; human rights, gender equality; democracy.

Introducción

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (UNESCO, 2016), encarnan los compromisos de la humanidad con el planeta y sus ciudadanos. En este escenario, los profesores juegan un rol clave para conseguir sus metas educativas de aquí al 2030 (Portales, 2016), en el entendido que, no se podrán avanzar hacia ellas sino se forman educadores desde una cultura democrática, para la paz y la no violencia (Naciones Unidas, 2015). En esa línea, el interés de esta investigación, se centró en analizar si los proyectos de Formación Inicial Docente (FID) realizados en Chile, se alinean con las temáticas educativas ODS, entre las que se encuentran: sostenibilidad, derechos humanos y ciudadanía, género, enfoque inclusivo y para la diversidad, calidad.

Pero, ¿conocen los docentes los ODS? Martínez (2020) en su investigación concluía que hay bajo conocimiento y escasa formación al respecto, el 87% de los profesores manifestó no saber de ellos. Otro estudio (Segado Segado et al., 2020) realizado a académicos de una universidad española dicen contar (56%) con información relativa a los ODS siendo el más conocido el ODS 4, además aseguran que en sus actividades de docencia los abordan. En Chile, los estudios se centran en su gran mayoría en la llamada educación ambiental o sustentable (Castillo y Cordero, 2019).

En ese contexto, tanto para las universidades como en la FID en Chile, los ODS

emergen como una oportunidad de redefinir sus perfiles profesionales, estructuras y estrategias políticas (Llanos y Solana, 2016). Respecto a la perspectiva de la sostenibilidad es bajo el número de profesores que cuentan con las competencias para integrarlas a sus prácticas pedagógicas, ni se visualizan en las políticas y marcos normativos proyectos en línea con los ODS. Tampoco se explicita en los programas y planes educativos, de ahí que diferentes investigaciones abogan por su inclusión en el currículum y en su diseño (Opazo et al., 2020; Segado Segado et al., 2020; Vásquez y García-Alonso, 2020; UNESCO, 2017). En tal sentido, educar desde y para el desarrollo sostenible requiere superar las barreras organizacionales en el modo que se gestionan los proyectos académicos, aún de rasgos individualistas y colaboración fragmentada (de la Rosa Ruiz et al., 2019). En Chile, procesos como la acreditación obligatoria de las pedagogías¹, estándares orientadores para la FID² y evaluaciones diagnósticas nacionales³, entre otras, (MINEDUC, 2016), están llevando a las instituciones a renovar sus programas formativos para estar en sintonía con las nuevas demandas mundiales.

Un estudio realizado por Aznar Minguet et al. (2017) a académicos que forman profesores sostenía que el 53,1% no considera en sus actitudes y comportamientos saberes de sostenibilidad, sólo el 25% la incorpora parcialmente y un 35,9% no la valora o lo hace poco, aunque, un 62,5%, dice incluirlas en sus actividades curriculares y didácticas. Entre sus causas, estaría el no trabajar de forma interdisciplinar, ni compartir herramientas didácticas. Según Opazo et al. (2020) hay dificultades para desarrollar aprendizajes en contenidos como la paz y los derechos humanos, la diversidad cultural y la igualdad de género, más auspiciosos es encontrar materias relacionadas con el medioambiente o interculturales. En ese contexto, Vilches et al. (2018) proponen integrar los ODS partiendo por una revisión de los currículos, donde saberes de sostenibilidad se trabajen de modo transversal. La demanda es que los futuros profesores se apropien críticamente de competencias profesionales para la sostenibilidad y sus valores, desde acciones reflexivas colaborativas y experienciales, desarrollando capacidades investigativas, metodológicas, didácticas y evaluativas, en el cual se haga visibles buenas prácticas (Aznar Minguet et al., 2017). Por su parte, Opazo et al. (2020) proponen una lectura curricular de los ODS a partir de una “epistemología del sur” que genere quiebres con una “colonización del saber” y en el modo occidental de interpretar el mundo, lo que supone pensar desde una pedagogía de la ruptura y transformadora (Moya Ureta, 2002) y vinculada a saberes comunitarios.

La promesa de no dejar a nadie atrás, que incluye a la educación superior (UNESCO - IIEP, 2017), implica pensar desde una perspectiva holística aquello que tiene que ver con las temáticas educativas ODS y su transversalización en la FID.

En la formación del profesorado contenidos como la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos no están del todo incorporados en el currículum, más allá de la importancia retórica que se le asigna por parte de las universidades, en cuanto a

¹ Nueva Ley de Educación Superior 20.091 del 2018.

² Los estándares orientadores (2011) se refieren a los conocimientos disciplinarios y pedagógicos a adquirir una vez finalizado su formación inicial.

³ Pruebas obligatorias que contempla la ley 20.903 (2016) de desarrollo profesional docente, cuyo objetivo es elaborar planes de mejora de los programas de formativos.

apropiarse de una cultura democrática y de DDHH, especialmente cuando en la actualidad se constata una caída en el respaldo a la democracia y sus ciudadanos son críticos de ella (Cuenca, 2020). El desafío es superar enfoques academicistas alojados en la educación cívica o en conocimiento de la institucionalidad política (Magendzo y Arias, 2015; Cox, 2018). La salida consiste en generar procesos formativos que las aborden desde un enfoque contextual y de derechos.

Otra de las temáticas más deficitaria en la FID, es aquella que tiene que ver con el enfoque de género. En el estudio de Martínez (2020), además de bajo conocimientos de los ODS, un 97%, de los consultados afirmaban que hay escasa formación pedagógica que incluya la perspectiva de género. Lo mismo ocurre en Chile, su transversalización en la FID es superficial, hay ausencia de estándares mínimos de calidad que los integren (Sánchez, 2021). Esto se debe a que ha primado una educación sexista que naturalizó las desigualdades de género (Lapierre et al., 2019). Por lo tanto, el reto consiste en formar profesores conscientes de sus prejuicios, y es el deber de la universidad propiciar los espacios e instancias de transformación; incluyendo esta mirada en todo el acontecer educativo y pedagógico, y más directamente en las propuestas e instrumentos curriculares que atañen a la FID (Martínez, 2020; Perrino-Peña y González-Palomares, 2020; Salas Guzmán y Salas Guzmán, 2016;).

En el mismo sentido, el eje clave para alcanzar los ODS es la promoción de una educación inclusiva y para la diversidad. Por lo mismo, la UNESCO (CRES, 2009) sitúa a la educación superior como un bien público estratégico, de primer orden para el mundo democrático desde un enfoque de derechos, justicia social y solidaridad. Lo que implica considerar en las necesidades educativas a todos los estudiantes independiente de su situación socioeconómica, discapacidad, vulnerabilidad social, identidad de género o, si es inmigrante (Lapierre et al., 2019; Valassina et al., 2019).

A nivel de la FID, Martín et al. (2017) explican que hay una aproximación hacia la educación inclusiva a través de contenidos en algunas actividades curriculares, sin embargo, sigue siendo insuficientes, retóricos y lejanos a prácticas pedagógicas concretas (Vélez et al., 2016). Por lo mismo, no es extraño que los profesores declaren no contar con las capacidades para liderar y atender las necesidades educativas de todos sus estudiantes, lo que está poniendo en cuestión los actuales dispositivos de formación (Duk et al., 2019; Herrera-Seda, 2018; Paz Delgado, 2018; Medina Sánchez, 2021; Salas Guzmán y Salas Guzmán, 2016). Fernández Batanero (2013) demuestra que aún falta establecer un tipo de competencias específicas alineadas con la atención a la diversidad o que incluyan herramientas para favorecer la inclusión. En Chile, es posible reconocer buenas prácticas en temáticas de inclusión, aunque la forma ha sido vía normativas, políticas y orientaciones técnico-pedagógicas, implementadas principalmente desde el Estado⁴.

Cervera Delgado y Martí Reyes (2018) refuerzan en sus estudios el planteamiento de que los profesores no se han apropiado del enfoque inclusivo, ni de los recursos para atender la diversidad, debido a que aún navegarían en currículos hegemónicos y

4 Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015); Ley N°20.903 de Desarrollo Profesional Docente (2016); Ley 20.911 de Formación Ciudadana (2016); Ley 21.040 de Nueva Educación Pública (2018); Ley 21.091 de Educación Superior (2018).

técnicos o apoyados en “buenas adecuaciones curriculares”. Señalan que esta problemática, no se puede enfrentar solamente con actualizar perfiles y currículos, sino fundamentalmente por comprender y actuar sobre su origen histórico y social. La tarea es levantar políticas públicas que renueven la FID, validando la inclusión y la diversidad como fuente de oportunidades de aprendizaje, ganando influencia en quienes lo diseñan y, a su vez, que permee en todos los documentos e instancias institucionales (Duk et al., 2019; Herrera-Seda, 2018; Medina Sánchez, 2021; Vélez et al., 2016).

En este sentido, la educación inclusiva, como parte del paradigma del desarrollo sostenible, conlleva un nuevo rol e identidad docente, que Paz Delgado resume en las siguientes: “(a) capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores, (b) capacidad para valorar y reflexionar sobre las actitudes, valores y creencias acerca de la diversidad; (c) capacidad para implementar técnicas y estrategias de adaptación de la enseñanza con la finalidad de atender la diversidad del alumnado” (2018, p. 42).

Desde el enfoque de los ODS es esencial redefinir cómo se enseña y aprende en la FID : identidad y género; derechos humanos, democracia y ciudadanía; la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Hasta ahora, según Darling-Hammond (2008), la formación inicial ha navegado en un cierto “equilibrio inestable”, camino tradicional que para Marcelo y Vaillant (2018) se ha agotado y que, según Escudero (2019), han colocado en tela de juicio su núcleo curricular. La salida, para Magro (2018) y Bolívar (2018), es reprofesionalizar la docencia o hacerla más “disruptiva” donde, al mismo tiempo, se validen sus trayectorias personales y profesionales y, los conocimientos que se aprenden durante toda la vida (Ávalos, 2014; Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016).

El desafío es actualizar los proyectos curriculares FID transformando sus procesos de gestión, bajo un nuevo perfil de profesorado capaz de movilizar saberes de distinta naturaleza, conscientes, críticos y comprometidos con lo que le sucede al planeta y a sus ciudadanos.

Para guiar la investigación, se propusieron tres objetivos, a saber:

1. Analizar en los documentos representativos de la política institucional que gestionan la FID en Chile su alineamiento con las temáticas educativas ODS.

2. Analizar el documento perfil de egreso que da identidad profesional a la FID chilena y su alineamiento con las temáticas educativas ODS.

3: Analizar en los documentos programas y plan de estudios de la FID chilena la presencia o ausencia de las temáticas educativas ODS para así medir su nivel de alineamiento.

Método

El estudio se enmarca en el paradigma cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo (Rodríguez García et al., 1999). Se focaliza en instituciones chilenas que forman profesores y se analizan documentos bajo criterios metodológicos de un análisis contenido (Noguero, 2002).

Se utiliza el concepto de dimensión para identificar a las tres categorías previas

objeto de estudio y a la documentación que la acompaña (tabla 1), a saber:

1. Dimensión I política institucional que representa el pensamiento estratégico de las universidades que gestionan la FID (PEI y modelo educativo).
2. Dimensión II identidad profesional que en la FID se exhibe en el texto perfil de egreso.
3. Dimensión III programática referida a los documentos curriculares (planes y programas de estudios) que orientan los proyectos FID considerando sus tres áreas formativas claves (tabla 2).

Del mismo modo se denominan temáticas educativas ODS al conjunto de códigos apriorísticos (Charmaz, 2013) obtenidos de los ODS y que se listan en la tabla 3.

En tal contexto el análisis sistemático documental, supuso el espacio donde se hayan los signos que permiten analizar como la FID universitaria chilena se alinean con las temáticas educativas ODS.

Documentación analizada

Se eligen cuatro universidades representativas de la FID chilena y cuatro carreras de cada una de ellas (16 pedagogías), dos de primaria y, dos de enseñanza secundaria. Para acceder a los materiales se acude en primer lugar a a los documentos públicos alojados en los portales web en segundo lugar se solicitan vía ley de Transparencia⁵ los documentos perfiles, planes y programas en la tabla 1 y 2 se da cuenta del corpus de datos analizados:

Tabla 1

Tipo y cantidad de documentos seleccionados por universidad y % de incidencia

Universidad	Tipo de documento temáticos					Total	% de incidencia
	Proyecto Educativo Institucional (PEI)	Modelo Educativo	Perfil de egreso	Plan de estudios	Programas de asignaturas		
Universidad 1	1	1	4	4	70	80	24,1
Universidad 2	1	1	4	4	88	98	29,4
Universidad 3	1	1	4	4	64	74	22,2
Universidad 4	1	1	4	4	71	81	24,3
Total, documentos temáticos	4	4	16	16	293	333	100

Fuente: elaboración propia

⁵ Ley 20.285 (2009). <https://www.portaltransparencia.cl/PortalPdT/web/guest/ley-de-transparencia>

Tabla 2

Número de programas de estudio por carrera, ámbito de formación y % de incidencia

Número total de Programas de estudio por carrera, ámbito de formación y % de incidencia					
Carrera	Educativos/ Pedagógicos	Formación Práctica	Formación General	Total, programas	% Incidencia por carrera
Educación Parvularia (EPV)	36	24	15	75	25,6
Educación General Básica (EGB)	38	20	16	74	25,2
Pedagogía en Historia y Geografía (HYG)	37	22	15	74	25,2
Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (LYC)	34	21	15	70	24,0
Total,	145	87	61	293	100
% de incidencia	49,4	29,6	20,8	100,0	

Fuente: elaboración propia

Se consideró como límite temporal, lo publicado entre los años 2015 y 2019. Respecto a los planes y programas, en algunos casos, son anteriores, pero siguen vigentes por lo cual se incluyen y validan para este estudio.

Instrumentos

Para la recogida de datos se diseña un conjunto de matrices de análisis a partir de las temáticas educativas ODS (tabla N°3) y que se aplican como códigos apriorísticos. En el caso de las dos primeras dimensiones, se construyen matrices favorables a la interrogación de los materiales objeto de análisis (PEI, modelo educativo y perfiles de egreso). Respecto a la dimensión programática, se proponen matrices para codificar los documentos que sostienen el proyecto curricular (plan y programas de estudios) para así determinar la presencia o ausencia de las temáticas en revisión.

Tabla 3

Temáticas Educativas ODS

Temáticas educativas ODS	
N°	
1.	Diversidad e Inclusión
2.	Aprendizaje para todos
3.	Calidad y Equidad de la Educación
4.	Derechos Humanos y Ciudadanía
5.	Diversidad cultural

-
- | | |
|----|--|
| 6. | Aprendizaje para toda la vida |
| 7. | Desarrollo Sostenible |
| 8. | Enfoque de Género |
| 9. | Otras (Pobreza, Vulnerabilidad, Solidaridad) |
-

Fuente: elaboración propia

Plan de Análisis

La estrategia de análisis de contenido (Noguero, 2002), se sostiene en la recopilación constante y sistemática de documentos (tabla 1) y en la práctica del muestreo teórico a través de la codificación (tabla 3), para lo cual se utiliza el software Atlas.Ti 7. Respecto a las dos primeras dimensiones el sistema de codificación y su procesamiento son de carácter inductivo, donde detrás de cada código (o temática ODS) hay una descripción o extracto del documento que valida ese proceso.

Para el caso de la tercera dimensión, el conteo se basa en códigos apriorísticos (temáticas educativas ODS) considerando su nivel de presencia o ausencia en los documentos plan y programas de estudio, se ordenan por ámbitos de formación curricular (ver tabla 2).

Resultados

Dimensión I Política Institucional

En su pensamiento estratégico (PEI y modelo educativo) las universidades declaran adherir a una educación humanista, basada en valores como el respeto, pluralismo e inclusión, también en la promoción de la diversidad cultural, social, territorial y, en el compromiso con la excelencia, calidad y equidad educativa distinguiendo a la educación superior como vehículo de movilidad social.

Relacionan la *diversidad e inclusión*, con abrir sus espacios educativos a los menos favorecidos y a personas con alguna discapacidad adaptando su infraestructura (aula, biblioteca, etc.). Poco es lo que se dice, con relación a la inclusión educativa o atender la diversidad, pero dentro del aula. Para la universidad privada, esta temática, la asocian con ampliar las oportunidades a aquellos con “talento”. El uso de tics, aparece como uno de los recursos que favorece generar ambientes inclusivos en contextos de diversidad. Respeto a la diversidad cultural, destacan ideas relativas a la preservación del patrimonio cultural milenario; la integración fronteriza en el ámbito académico; y la valoración de la interculturalidad.

Respecto al *aprendizaje para todos y todas*, no lo señalan en los PEI. En el documento modelo educativo, indican que cuentan con programas de acompañamiento académico y social, innovan en la docencia y sus currículos se proponen bajo enfoques de competencias. Sin embargo, aún ese proceso radica en los propios estudiantes, en sus desempeños y capacidades (“talentos”).

El tema, *calidad y equidad de la educación*, la relacionan con indicadores de logro funcionales al sistema y, con la instalación de dispositivos de acompañamiento académico como factor de equidad, lo que asocian al alto porcentaje de estudiantes que

proviene de contextos carenciados, que no contarían con trayectorias escolares favorables a su proceso inicial de formación profesional.

La temática *derechos humanos y ciudadanía* es parte de su misión, la asocian a prácticas y experiencias de formación vinculadas a la comunidad, una de las universidades regionales incluye como valor humano la integración intercultural.

El *aprendizaje para toda la vida*, aparece asociado a la formación continua o posgradual, incluye modalidades de enseñanza virtual o b-learning, se ha ido convirtiendo en un nuevo soporte de sustentabilidad económica institucional.

Respecto al *desarrollo sostenible* o sustentable como lo llaman en Chile, su presencia como temática ODS es baja, lo que aparece está vinculado a la educación ambiental y, al compromiso con el patrimonio cultural. Sólo una de las universidades adhiere a una definición: “el respeto al medioambiente y sus recursos;...” (Universidad 2).

Con relación al *enfoque de género*, en las narrativas institucionales no se declara explícitamente, esto supone que está presente en otras temáticas como diversidad, inclusión, o derechos humanos. La Universidad 1, señala (una vez) que se fomenta la igualdad de género y sexual.

Dimensión II: Identidad profesional

En las narrativas que se exponen en los perfiles de egreso hay un alineamiento con las temáticas educativas ODS.

En *diversidad e inclusión*, exponen conceptos como inclusivo, integral, reflexivo, colaborativo, empático, innovador, articulado y, lúdico, incorporación familia y comunidad, entre otros:

“Implementa estrategias de trabajo colaborativo, para atender a los desafíos propios de su acción docente, demostrando empatía, compromiso con el aprendizaje, valoración de la diversidad y respeto por las diferencias individuales de cada sujeto...” (Perfil_EPV_U1)

“Maneja conocimientos y estrategias para el trabajo con la familia, y la comunidad...”
...“Respeto la diversidad considerándola en la toma de decisiones inclusivas del currículo educacional (Perfil_EPV_U2)

En las pedagogías de educación secundaria se enuncia en saberes disciplinares más cercano a una definición de diversidad cultural:

“Conoce comprende y transforma la diversidad cultural, las tradiciones y el desarrollo histórico del contexto de intervención en una oportunidad de desarrollo didáctico de primer orden.” (Perfil_HYG_U2)

En los perfiles declaran formar profesores para desempeñarse en “contextos diversos”, asumiendo una postura crítica y creativa, donde desarrolla competencias para la vida y la promoción de la participación de los jóvenes en su entorno.

La temática *aprendizaje para todos y todas* se materializa en prácticas formativas situadas de mejoramiento curricular, metodológico, didáctico y evaluativo, vinculadas al contexto educativo, social y cultural:

“Aplica metodologías que favorezcan el aprendizaje integral y acorde a los ciclos formativos.” (Perfil_EPV_U2)

“Para ello el/la profesor/a en formación ... generar propuestas didácticas tuteladas, crear oportunidades de aprendizaje significativo para sus estudiantes, diseñar estrategias colaborativas para su implementación... (Perfil_HYG_U1)

También, por la capacidad para saber gestionar oportunidades de aprendizaje para todos, realizando adaptaciones al currículo, haciendo uso de diferentes recursos didácticos, estrategias y medios educativos, desde una visión integral, innovadora y actualizada del fenómeno educativo:

“Demuestra habilidades de liderazgo en el fortalecimiento de una cultura escolar colaborativa para lograr el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todos los estudiantes ...” (Perfil_HYG_U3).

“Desarrolla situaciones de enseñanza aprendizaje de lengua, literatura y comunicación, considerando diversos contextos educativos para el logro de una pertinente transposición didáctica.” (LYC_U2)

El aprendizaje para todos, desde lo expuesto, se resume en tres ideas: liderazgo pedagógico (crítico, analítico, reflexivo, autónomo y, emocional); desarrollo del pensamiento; y la instalación de una cultura escolar colaborativa.

En materia de *derechos humanos y ciudadanía* se asumen principios humanistas, éticos y valóricos de responsabilidad social con los contextos vulnerables y multiculturales:

“ Comprometido con la educación de ciudadanos, evidencia valores humanos, como la formación personal y social, comunicación, relación con el medio natural y cultural, el respeto por los demás, la valoración e inclusión plena a la diversidad de la región y el país.” (Perfil_EGB_U4).

“... una visión humanista centrada en el respeto a la diversidad, con un gran sentido de sensibilidad y responsabilidad social, ..., manifiesta y vivencia la valoración por la persona humana en su integralidad más profunda.” (Perfil_HYG_U2)

Se pudo constatar, una formación que se alinea con una cultura escolar democrática y colaborativa, dialógica e inclusiva, que potencia espacios de ciudadanía y liderazgo pedagógico en las escuelas y sus comunidades, respetando la diversidad de la región y el país.

Respecto a la *educación de calidad con equidad*, expresan:

“gestiona sistemas educativos para el logro de la calidad y la excelencia basado en el conocimiento del currículo nacional, la evaluación y la didáctica como herramienta clave en el diálogo docente estudiante.” (Perfil_LYC_U4)

“... se caracteriza por demostrar competencias genéricas transversales, como el compromiso con la sociedad, la orientación a la excelencia, el mejoramiento continuo y la comunicación profesional.” (EPV_U4)

“Reflexiona críticamente sobre el rol docente, a través de la investigación en la propia práctica y la articulación de los saberes pedagógicos.” (Perfil_EGB_U1)

De acuerdo con lo expresado, entre los factores que se alinean con una educación de calidad y equitativa se encuentran: la articulación de saberes de la formación; una mejora permanente de las propuestas pedagógicas y su contextualización; el trabajo colaborativo con sus comunidades educativas; el desarrollo de capacidades y habilidades de indagación, reflexión crítica y de responsabilidad profesional y compromiso social; y, en el cumplimiento a las demandas del sistema educativo.

El *aprendizaje para toda la vida* lo vinculan con instalar una cultura del aprendizaje como proceso continuo en estrecha relación con su formación pedagógico-disciplinar, pero también, a saberes transversales como: el manejo de un segundo idioma; el uso eficiente de recursos tecnológicos; investigar de manera crítica sobre su propia práctica; en la apropiación de estrategias de enseñanza – aprendizaje innovadoras y colaborativas; y, aprendiendo a reconfigurar su conocimiento disciplinar:

“Ser un investigador permanente de su propio que hacer, en la búsqueda continua del mejoramiento de su acción de educador...” (Perfil_EPV_U3).

“Problematiza reflexivamente su quehacer profesional favoreciendo la construcción del saber docente como un proceso continuo y permanente.” (Perfil_EGB_U2)

“Asimismo, en su práctica pedagógica, ..., compromiso social e interés en la formación permanente (Perfil_LYC_U1)

“... establece relaciones de trabajo colaborativo con los actores de la comunidad educativa, ... (Perfil_EPV_U1)

Validan el trabajo y aprendizaje con otros profesionales, de manera colaborativa, creando comunidades docentes, profundizando en saberes didácticos, replanteándose y problematizando reflexivamente sobre su quehacer profesional de modo permanente.

Respecto a *enfoque de género*, no hay una narrativa que recoja esta perspectiva. Al igual que en la primera dimensión, el supuesto es que se integran como subtemas en otras temáticas educativas ODS. En la carrera de EPV y EGB es normal hablar de niños o niñas, sólo en pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad 1, hay un intento de uso de un lenguaje de género, tal como lo señalan:

“..., lo que permitirá que las y los estudiantes emitan juicios críticos autónomos,” (Perfil_HYG_U1)

La temática educativa *desarrollo sostenible*, se presentan como contenido transversal y en asignaturas. En EPV, aparecen en ámbitos de la formación personal social, proyectos de vida saludable, comunicación y en contenidos relacionadas con el medio natural y cultural:

“Considera los saberes propios de la salud infantil: nutrición, puericultura, primeros auxilios para ejecutar proyectos de vida saludable.” (Perfil_EPV_U2)

En la universidad 2, en pedagogía en Historia, se presenta como contenidos relativos a la sustentabilidad (ambiental, ecológica, y cultural).

“... promueve en sus estudiantes una vida respetuosa del medio ambiente y comprometida con el mejoramiento y la equidad social...”; “ ..., aplicando criterios de análisis..., como la ecología, diversidad, inclusión, marginalidad,...”

“... hacer de sus estudiantes sujetos activos y responsables ante el desafío de la convivencia democrática y el desarrollo sustentable” (Perfil_HYG_U2).

En pedagogía en “Lenguaje y Comunicación” no se refieren a esta temática.

Dimensión III: Programática

Lo que se expone es la síntesis que agrupa en un mismo análisis a las 4 carreras estudiadas es decir 16 pedagogías, el corpus de datos se expuso en la tabla 2.

Se revisaron 4 planes de estudios y 292 programas de asignatura: 145 (50%) en el ámbito educativo/pedagógico; 87 (30%) en formación práctica; y 60 (20%) de formación general. Por carrera, se revisan: 75 programas (25,7%) en Educación Parvularia (EPV); 73 (25%) en Educación General Básica (EGB); 74 (25%) en Historia y Geografía (HYG); y 70 (24%) en Lenguaje y Comunicación (LYC).

En ese escenario la dimensión analiza la presencia o ausencia de las temáticas educativas ODS en los planes y programas de estudios por ámbito formativo, sus resultados se exponen en las tablas 4, 5 y 6.

Ámbito educativo/pedagógico

Tabla 4

Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito educativo/pedagógico

Temáticas educativas ODS	CARRERAS (Presencia/Ausencia)									
	EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
	%P	%A	%P	%A	%P	%A	%P	%A	%P	%A
Diversidad e Inclusión educativa	72	28	63	37	57	43	43	57	59	41
Aprendizaje para todos y todas	42	58	45	55	41	59	43	57	43	57
Calidad y Equidad de la Educación	47	53	47	53	35%	65	51	49	45	55
Derechos Humanos y Ciudadanía	22	78	13	87	35	65	40	60	28	73
Diversidad cultural	44	56	55	45	43	57	20	80	41	60
Aprendizaje para toda la vida	17	83	8	92	24	76	26	74	19	81
Desarrollo Sostenible	33	67	45	55	49	51	51	49	45	56
Enfoque de Género	8	92	16	84	5	95	14	86	11	89
Otras (Solidaridad)	25	75	3	97	30	70	34	66	23	77
Promedio General por carrera	35	65	33	67	35	65	36	64	35	65

Fuente: elaboración propia

Como se consigna en la Tabla 4, ninguna de las temáticas educativas ODS supera el 35% de presencia en los programas. Al respecto, “Igualdad de género” (89%), “aprendizaje para toda la vida” (81%), “Derechos Humanos y Ciudadanía” (73%)

muestra un déficit de presencia o poco alineamiento con los ODS, de acuerdo con los resultados aún se estaría lejos de alcanzar un currículum que incorpore a sus procesos el paradigma de la sostenibilidad y su perspectiva humanista e inclusiva de la educación.

Ámbito formación práctica

Tabla 5

Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito Formación práctica

Temáticas educativas ODS	CARRERAS (Presencia/Ausencia)									
	EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
	%P	%A	%P	%A	%P	%A	%P	%A	%P	%A
Diversidad e Inclusión educativa	63	38	60	40	59	41	62	38	61	39
Aprendizaje para todos y todas	79	21	75%	25	32	68	29	71	54	46
Calidad y Equidad de la Educación	33	67	30%	70	50	50	57	43	43	58
Derechos Humanos y Ciudadanía	25%	75%	10%	90%	5%	95%	10	90	13	88
Diversidad cultural	67	33	60	40	86	14	10	90	56	44
Aprendizaje para toda la vida	38	63	35	65	73	27	0	100	37	64
Desarrollo Sostenible	38	63	45	55	5	95	86	14	44	57
Enfoque de Género	13	88	25	75	0	100	52	52	23	77
Otras (solidaridad)	0	0	0	0	5	95	38	62	11	39
Promedio General por carrera	44	56	43	58	35	65	62	38	46	54

Fuente: elaboración propia

En este ámbito, la temática con más presencia es “diversidad e inclusión educativa” con un 61%, le siguen “diversidad cultural” y “aprendizaje para toda la vida” con un 56%. Por carrera, “Aprendizaje para todos” en EPV y EGB están presentes en un 70%, sin embargo, en Historia y Lenguaje no superan el 30%. Esto, se puede deber, en parte, a que son ciclos educacionales distintos (niños y jóvenes), en secundaria, por lo general el foco está puesto en lo disciplinar. Dos casos más: Desarrollo Sostenible llega al 44% e “Igualdad de Género” al 23%, esto significa que en los diseños curriculares su presencia es al menos deficitaria.

Los resultados expuestos en la tabla 5, coinciden con el ámbito anterior, todas las temáticas educativas ODS están bajo el 45%, más del 54% de los programas revisados no las integran a sus proyectos académicos, lo que muestra un débil alineamiento de los currículums en este ámbito, sólo LYC alcanza mayor presencia (62%).

Ámbito formación general**Tabla 6**

Presencia/ausencia de temáticas educativa ODS: Una visión de conjunto, ámbito Formación general

Temáticas educativas ODS	CARRERAS (Presencia/Ausencia)									
	EPV		EGB		HYG		LYC		Promedio	
	%P	%A	%P	%A	%P	%A	%P	%A	%P	%A
Diversidad e Inclusión educativa	13	87	7	93	7	93	7	93	9	92
Aprendizaje para todos y todas	7	93	0	100	0	100	0	100	2	98
Calidad y Equidad de la Educación	0	100%	7%	93%	0%	100%	0%	100%	2	98
Derechos Humanos y Ciudadanía	33	67	20	80	20	80	20%	80	23	77
Diversidad cultural	47	53%	40	60	0%	100	0%	100	22	78
Aprendizaje para toda la vida	0	100	13	87	0	100	0%	100	3	97
Desarrollo Sostenible	0	100	0	100	27	73	27%	73	14	87
Enfoque de Género	7	93	7	93	20	80	20%	80	14	87
Otras (vulnerabilidad)	7	93	20	80	20	80	20%	80	17	83
Promedio General por carrera	13	87	13	87	10	90	10%	90	12	89

Fuente: elaboración propia

En este tercer ámbito, se muestra aquellos cursos sellos o transversales que las universidades incorporan de manera obligatoria u optativos a las mallas curriculares y que responden más a una formación en habilidades instrumentales que a saberes identitarios. Los datos son claros, en más del 80% están ausentes las temáticas educativas ODS en más del 80%.

Finalmente, está claro que en los textos programáticos y curriculares que proponen las universidades chilenas en la formación inicial del profesorado, no se están alineando con los ODS, y si lo hacen es solo en algunas temáticas o de forma parcial.

Discusión y conclusiones

Alineamiento de los proyectos FID con las temáticas educativas ODS

Como se ha podido constatar, existe una narrativa que se alinea con las temáticas educativas ODS y están presentes en las propuestas curriculares de todas las pedagogías, en algunos casos como asignaturas en otros como contenidos específicos, más allá de que, como lo muestran los datos, su presencia en las propuestas FID no es reveladora (bajo el 50%), especialmente en saberes relacionados al desarrollo sostenible y el enfoque de género, confirmando estudios que señalan que existe escaso conocimientos de los ODS.

También es bajo el número de profesores que poseen competencias de sostenibilidad ya que aún predomina una gestión tradicional, individualista, fragmentada y, poco proclive al trabajo colaborativo (De la Rosa Ruiz et al., 2019; Segado Segado et al., 2020). Esto porque se sigue en lógicas academicistas y homogéneas que no están dando cuenta de las necesidades educativas específicas de todos los estudiantes. (Bolívar, 2018; Magro, 2018;).

Los resultados muestran un alineamiento burocratizado de tendencia neoliberal (Espinoza, 2017) que ve a los estudiantes en formación inicial, continua o posgradual como consumidores. Por lo mismo, en los relatos no se observa una estrategia de alineamiento que tienda a los ODS, más bien sus acciones se orientan a responder con las exigencias sistémicas y sus políticas públicas (MINEDUC, 2016; Opazo et al., 2020). El supuesto es que, más allá de la existencia de un discurso institucional que las acoge, sus narrativas pro-ODS muestran que en la FID su presencia es al menos superficial. Por ejemplo, temáticas como el desarrollo sostenible solamente se sitúan en la educación ambiental, o en el enfoque de género donde aún prevalece la educación sexista que sigue naturalizado las desigualdades de género (Lapierre et al., 2019).

De acuerdo con lo expresado, no se puede concluir que la FID chilena se encuentre alineada con las temáticas educativas ODS, más bien, se puede explicar como un déficit o un alineamiento en proceso. Un segundo supuesto es que todo parecen ser respuestas adaptativas a las políticas públicas que presionan a las universidades a acomodarse con las nuevas agendas globales como en el caso de los ODS. Un tercer supuesto es que aún no se logra salir de la trinchera en la que predomina una formación curricular fragmentada, donde saberes cercanos al paradigma de la sostenibilidad o de una educación humanistas, inclusiva, de género, para la ciudadanía o democrática sigue estando más en la frontera de la formación docente que en el corazón o centro de ella (Martínez, 2020; Perrino-Peña, 2020; Salas Guzmán y Salas Guzmán, 2016).

Integración curricular de las temáticas educativas ODS en la FID

Transversalizar en el currículum temáticas como la democracia, la ciudadanía y los DDHH demanda superar visiones alojadas en la educación cívica y, su institucionalidad política (Cox, 2018; Magendzo y Arias, 2015). De ahí que la propuesta es consolidar una línea de formación humanista y para el desarrollo sostenible (Cuenca, 2020).

Con respecto a la educación inclusiva, que aparece como uno de los aprendizajes

más críticos en la formación del profesorado, si bien está presente transversalmente en todos los casos investigados los estudios muestran un relato más retórico que práctico ya que tanto los estudiantes de pedagogía como los profesores en servicio se perciben sin las competencias para liderar y atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, de las familias y sus comunidades educativas, más allá de la valoración que se tiene de la diversidad como fuente de aprendizaje (Cervera Delgado y Martí Reyes, 2018; Duk et al., 2019).

La propuesta es transitar de una formación homogénea a otras de las diferencias que supere currículos puramente técnicos, donde gane influencia el enfoque inclusivo en su rediseño curricular y en una formación práctica de calidad, equitativa, con base en la justicia y solidaridad (Herrera-Seda, 2018; Medina Sánchez, 2021; Martín et al., 2017; Valassina et al., 2019; Vélez et al., 2016;).

En este contexto la educación inclusiva viene a hacer el eje central del paradigma del desarrollo sostenible. Para Paz Delgado (2018) conlleva a un nuevo rol e identidad docente a partir de competencias colaborativas y reflexivas que se doten de técnicas y estrategias de adaptación de la enseñanza para todos.

La perspectiva de los ODS para una nueva profesionalización docente

Darling-Hammond (2008) y Marcelo y Vaillant (2018) plantean un agotamiento de la propuesta tradicional con la que se han formado los docentes y, que ha puesto en entredicho su núcleo curricular (Escudero, 2019). En ese marco la propuesta es pensar nuevos horizontes de profesionalización que impacte y renueve prácticas de enseñanza y aprendizaje inicial y en servicio. Partiendo por redefinir el diseño curricular en la FID, en este caso, bajo el paradigma que sostiene los ODS asociando sus procesos a aspectos claves como el género, los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía, al desarrollo de competencia para la sostenibilidad, la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

La FID en Chile está transitando a prácticas que se alinean con las temáticas educativas ODS más allá de no terminar de traducir esa mirada en diseños curriculares integrados, innovadores y profesionalizantes. El supuesto es que más que una ruptura con el modelo pedagógico tradicional serían respuestas adaptativas a demandas sistémicas. La propuesta entonces es resignificar la profesión docente poniendo el énfasis en sus dimensiones afectivas, reflexivas, de compromiso y contextualizadas (Martín-Romera y García-Martínez, 2018; Serrano Rodríguez y Pontes Pedrajas, 2016).

En conclusión, se ha podido establecer que las universidades pedagógicas en su política institucional expresan una narrativa pro-ODS, no sucede lo mismo en los textos identitarios y curriculares (planes y programas) es más la integración de esa mirada muestra un alineamiento deficitario. Por lo mismo pareció un buen camino caracterizar el estado actual de los atributos que permiten identificar debilidades y oportunidades de transformación del modelo de gestión institucional y su alineamiento estratégico, como lo fue en el caso de la FID frente al paradigma educativo que representan los ODS, estableciendo indicadores de evaluación del desempeño del modelo formativo y curricular.

Nos deja este trabajo un conjunto de atributos basado en los ODS, tanto para definir

la gestión universitaria como para otorgar posibilidades de mejora de la FID. En tal sentido lo que sigue es superar el carácter descriptivo y exploratorio de la investigación y ampliar a niveles de tipo longitudinal y comparativa; por ejemplo, confrontando dos periodos distintos de diseños curriculares que admita establecer tendencias en las dinámicas de adaptación universitaria. También la necesidad de considerar un mayor número de casos u otras estrategias como los métodos Delphi que se presentan como una buena opción.

Por último, las caracterizaciones del currículo de la FID en función de un modelo de alineamiento o adaptación a los ODS permiten anticipar programas de adecuación, profundización o complemento a los currículos actuales, pensando en formar profesores capaces de enfrentarse a un nuevo perfil de estudiantado, a nuevos desafíos didácticos, y a entornos sociales cambiantes y en conflicto. En ese sentido, el proceso y modelo de gestión universitaria tiene un espacio importante aún para ir adecuando sus programas a la perspectiva paradigmática que representan los ODS, como en el caso de este estudio.

Referencias

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Aznar Minguet, P., Ull, M. Á., Piñero, A., yMartínez-Agut, M. P. (2017). La evaluación de la formación de formadores. Un catalizador en el proceso de cambio curricular hacia la sostenibilidad. *Revista Iberoamericana de Educación*(73), 225-252. <https://doi.org/10.35362/rie730300>
- Bolívar, A. (2018). La colegialidad en la profesión docente. Déficit y caminos. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 46-51.
- Castillo-Retamal, F., y Cordero-Tapia, F. (2019). La educación ambiental en la formación de profesores en Chile. *UCMaule*(56), 9-28. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.56.9>
- Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3(43), 72-88. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055153005>
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. Denzin, En: N. K.; (comps.), Y. S. Lincoln. *Estrategias de investigación cualitativa: Vol. III.*, 270-325. Gedisa.
- Cox, C. (2018, 23 de julio). Tres dimensiones de requerimientos a la formación inicial docente: competencias siglo 21, inclusión, ciudadanía. *II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en Cochabamba-Bolivia*. OREALC/UNESCO Santiago. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/11-C-Cox-3-dimensiones-docente-ESP.pdf>
- CRES. (2009). Conferencia Nacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Declaraciones y plan de acción. *Perfiles educativos*, 31(125), 90-108.

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300007&lng=es&tln=es.
- Cuenca, R. (2020). Educación y democracia en América Latina: Un asunto de desarrollo sostenible. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 27-47. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.13213>
- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. (S. S.-N. In M. Cochran-Smith, Ed.) *Handbook of Research search on Teacher Education*, 333-346.
- De la Rosa Ruíz, D., Giménez Armentia, P., & De la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*(25), 179-202. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Escudero, J. M. (2019). La profesión y formación docente en discusión: cuál es el estado de la cuestión, qué cambiar y porqué, cómo habría de hacerse. En J. M. (Coord.), *Profesión y profesionalidad docente: Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (págs. 167-176). ANELE - REDE.
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los "Chicago Boys". *Laplage em Revista*, 3(3), 93-114. <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201733378p.93-114>
- Fernández Batanero M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 17-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Lapierre, M., Ugueño, Á., Solar, F., Krause, A., Luna, L., Rilling, C., Fleet, A., Donoso, E. y García, G. (2019). Enfoques y Tendencias Actuales en Educación Superior Inclusiva. En M. Letelier (Ed.), *Educación Superior Inclusiva* (Primera ed., págs. 15-67). Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Llanos, G. M., y Solana, J. (13 de septiembre de 2016). IV Jornadas OCUD, sobre la cooperación universitaria al desarrollo retos en el nuevo escenario de la agenda de desarrollo 2015-2030. *Documento de Partida para el proceso para la modificación de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. Valencia, España: María Llanos Gómez. Universitat Politècnica de València Jorge Solana. Universidad de Alcalá. <http://www.ocud.es/agenda2030/files/doc27/documento-de-partida.pdf>
- Magendzo, A. y Arias, R. (2015). *Informe regional 2015: educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. SREDECC: Editorial Gente Nueva. <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=en&clId=304&aid=489>

- Magro, M. C. (2018). Docentes para nuestra época. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 63-71.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos, respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32.
- Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*(46), 20-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Martínez, L. M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(82), 27-45.
- Martín-Romera, A., y García-Martínez, I. (Enero-Marzo de 2018). Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Medina Sánchez L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.66306>
- MINEDUC. (Agosto de 2016). Lineamientos de Políticas Públicas para Formación Inicial Docente. *División de Educación Superior Ministerio de Educación*. Santiago, Chile.
- Moya Ureta, C. (2002). Integración, diversidad y ruptura. La pedagogía y la didáctica en la sociedad de la información. *Material de clase Programa de Magíster en Pedagogía Universitaria*. Talca, Chile: Universidad Católica del Maule.
- NACIONES UNIDAS. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf
- Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de Investigación. @ XXI, *Revista de Educación*(4), 167-179.
- Opazo, H., Castillo, J., y Carreño, Á. (2020). Los desafíos de la meta 4.7 de la agenda 2030: Un análisis de evidencias desde UNESDOC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 49-73. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15402>
- Paz Delgado, C. (2018). Formación inicial de docentes para la atención a la diversidad en contextos inclusivos. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 24(37), 32-47. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v24i37.6512>
- Perrino-Peña, M., y González-Palomares, A. (4 de dic. de 2020). Género y planes de estudio: Análisis del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 291-308. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8151>
- Portales, P. (comp). (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

- Rodríguez García, G., Flores Gil J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2ª ed.). Aljibe.
- Salas Guzmán, N. y Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Sánchez, J. (2021). Marcos interpretativos de género en los estándares. En S. Larraín, & G. Guajardo (Edits.), *Niñez y Género: Claves de comprensión y acción*. CIDENI, FLACSO-Chile.
- Segado Segado, I.; Sánchez Vidal, M. E., y Hernández Aguado, Simón. (2020). *Integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la UPCT: Aproximación a nivel curricular*. CUADERNOS CEDE 2030, Cátedra de Cultura y Ética Directiva y Empresarial. UPCT. Universidad Politécnica de Cartagena. <http://hdl.handle.net/10317/8413>
- Serrano Rodríguez, R. y Pontes Pedrajas, A. (2016). El desarrollo de la Identidad Profesional Docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 1(34), 35-55. <http://dx.doi.org/10.14201/et20163413555>
- UNESCO. (2017). *Seis maneras de asegurar que la Educación Superior no deje a nadie atrás*. (30), Documento de Política, 10 p. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862S.pdf>
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. 86. Biblioteca Digital de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- UNESCO. (2017). CCONG 2017/Educación 2030: Consecución del ODS 4-Educación 2030, declaración de la reunión mundial. Siem Reap, 8 y 9 de mayo, Camboya. <https://unesdoc.unesco.org/permalink/P-d1965fbf-beb3-415a-8e4a-d809cabec84d>
- Valassina, F., Letelier, P., Letelier, M., Angulo, J., Faúndez, F., Márquez, E. S., y Valverde, M. (2019). Orientaciones para una política institucional de formación inclusiva en las universidades chilenas. En *Educación Superior Inclusiva* (págs. 103-171). Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo CINDA.
- Vásquez, C., y García-Alonso, I. (4 de dic. de 2020). La educación estadística para el desarrollo sostenible en la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 24(3), 125-147. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.1521>
- Vilches, A. C., Martínez, M., Mayoral, O., Ull, A., y Vázquez, V. (2018). Atención a la Sostenibilidad y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la formación del profesorado. Un ejemplo de puentes entre la investigación y la práctica. *VI Seminario Iberoamericano CTS, X Seminario Ibérico CTS, 1-3 de agosto 2018*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Quilme.

Medición de la motivación para aprender inglés como lengua extranjera: Validación del LLOS-IEA. Diferencias de Sexo y Edad en las regulaciones emocionales

Eliseo FERNÁNDEZ-BARRIONUEVO
Javier VILLORIA PRIETO
Francisco Tomás GONZÁLEZ FERNÁNDEZ
María del Mar ORTIZ-CAMACHO
Antonio BAENA-EXTREMEIRA

Datos de contacto:

Eliseo Fernández-Barrionuevo
Consejería de Educación en la
Embajada de España en EE.UU.
Consulado General de España en
Houston.

eliseo.fernandezb@educacion.gob.es

Javier Villoria Prieto
Universidad de Granada.
Departamento de Didáctica de
la Lengua y la Literatura.
villoria@ugr.es

Francisco Tomás González-
Fernández
Universidad Pontificia de
Comillas. Departamento de
Ciencias de la Actividad Física y
del Deporte
ftgonzalez@comillas.edu

María del Mar Ortiz-Camacho
Universidad de Granada.
Departamento de Didáctica de
la Expresión Musical, Plástica y
Corporal.
mmortiz@ugr.es

Antonio Baena-Extremera
Universidad de Granada.
Departamento de Didáctica de
la Expresión Musical, Plástica y
Corporal.
abaenaextrem@ugr.es

Recibido: 03/07/2021
Aceptado: 26/10/2021

RESUMEN

El objetivo de este estudio ha sido traducir al español, adaptar a un contexto AICLE y analizar las propiedades psicométricas de la escala *LLOS-IEA*; Escala de la orientación del aprendizaje de idiomas – Subescalas de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y desmotivación. La versión adaptada del *LLOS-IEA* fue administrada a 3355 estudiantes de Andalucía con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años. Tras los procesos de traducción y adaptación, se realizaron análisis de los ítems y de la estructura interna con el fin de comparar los modelos de 5 y 7 factores. Esto dio lugar a análisis CFA, fiabilidad y validez que concluyeron el mejor ajuste del modelo de 5 factores. También se realizó un análisis de modelos multiniveles para estudiar la validez de constructo obteniendo resultados similares a otros estudios.

PALABRAS CLAVE: Motivación; FLL; LLOS-IEA; validación; sexo; edad.

Measuring motivation to learn in English as a foreign language: LLOS-IEA Validation. Sex and age differences in motivational regulations

ABSTRACT

The object of this research was to translate into Spanish and adapt to a CLIL context the Language Learning Orientation Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales (LLOS-IEA) analysing its psychometric properties. The LLOS-IEA adaptation was administered to a total of 3355 students from Andalusia aged from 11 to 17 years. After the translation and adaptation processes, item and internal structure analyses were conducted comparing the 5 and 7-factor models. This led to a CFA and to reliability and validity analyses, which concluded that the 5-factor performed the best fit. Other analyses have shown this instrument to be sex-invariant and to have convergent validity. A multi-level model analysis was also conducted in order to study the construct validity concluding with similar results from similar studies.

KEYWORDS: Motivation; FLL; LLOS-IEA; validation; sex; age.

Introducción

Due to the implication in the educational field, motivation in foreign language learning (FLL) has been analyzed from different approaches. The Self-Determination Theory (SDT) is playing a central role in this study as “over the years the theory—and particularly its two linchpins, intrinsic and extrinsic motivation—has become one of the most influential constructs in motivational psychology” (Dörnyei & Ryan, 2015, p. 82).

The SDT is considered a meta-theory of human motivation that studies the degree in which human behaviour is self-determined, it “focuses on types, rather than just amount, of motivation” (Deci & Ryan, 2008, p. 182). This theory sets two main sorts of motivation: intrinsic (IM), which is related with inherent satisfaction of taking part in one activity, and extrinsic (EM), which “refers to the performance of an activity in order to attain some separable outcome” (Ryan & Deci, 2000, p. 71). Both IM and EM have been divided into different sub-categories of motivation (Vallerand, 1997; Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992). On the other hand, amotivation (AM) is found when the individuals cannot find any relation between their actions and the consequences of their behaviour. Several studies in the foreign language (FL) field have positively linked IM with some outcomes, such as self-confidence (Pae, 2008), school performance (Morales Rodríguez, 2011), intention to continue with the FL studies and anxiety reduction (Noels et al., 1999; Noels et al., 2000).

This study is based on a Content and Language Integrated Learning (CLIL) setting defined as a “dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching for both content and language” (Coyle et al., 2010, p. 1). There is much research drawn from different contexts that prove the positive effect of this approach on the student motivation, some examples are the studies of Lasagabaster (2011) in the Basque County, Seikkula-Leino (2007) in Finland, Sylvén and Thompson (2015) in Sweden, Mearns (2012) and Hunt (2011) in the UK or Hewit and García-Sánchez (2012) in the Spanish province of Almería. However, there is a lack of research based on the analysis of psychometric properties of motivational instruments in Spanish of either FLL and CLIL domains.

Regarding the SDT questionnaire design, the introduction of the “Language Learning Orientation Scale-Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation Subscales” (LLOS-IEA; Noels et al. 2000), opened the door to the study of the IM and EM based on the domain of L2 (second language) learning. This scale was founded on the “Academic Motivation Scale”, (Vallerand et al., 1989; Vallerand et al., 1992). From this point, several scholars designed or/and adapted questionnaires, which proceed from the SDT in the field of L2. Maherzi (2011) proposed a trans-cultural validation for University students in Saudi Arabia. Lucas et al. (2010) created one version with factors for IM regarding the four linguistic skills (speaking, listening, reading and writing). Finally, Ardasheva et al. (2012) designed the English Language Learner Motivation Scale (ELLMS) conceived for pre-university bilingual contexts.

It is necessary to take into account that, during the last decade, the CLIL approach has spread all over Europe, to the extent that most countries have applied it in some of their schools (Eurydice, 2008). In this scenario Coyle (2010) assured that Spain was “rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research” (p.xiii), and precisely in the region of Andalusia, this approach has been widely implemented with a total of 947 bilingual schools (Consejería de Educación, 2015a) that served 321.685 CLIL students in the school year 2015 (Consejería de Educación, 2015b). Also, taking into consideration the importance of the Spanish language all over the world, the study of the psychometric properties and the validation of an adapted Spanish LLOS-IEA would open multiple researching opportunities apart from providing an instrument to measure motivation in FL students.

Metod

Participants

The sample represented the universe with a statistical confidence level of 99% and a 2% margin of error. Therefore, the sample of this study was compounded by a total of 3.355 students ($n_{\text{girls}}=1.797$ (53.6%); $n_{\text{boys}}=1.558$ (46.4%)) that coursed CLIL studies in secondary schools in Andalucía. Their ages ranged from 11 to 17 (Mean (M)=13.77; Standard deviation (SD)= 1.483), being the M age of girls 13.75 (SD=1.486) and 13.79

(SD=1.479) for boys. The course distribution was: 1051(31.3%) for CSE (Compulsory Secondary Education) 1st grade, 595 (17.7%) for CSE 2nd grade, 571 (17.0%) for CSE 3rd grade, 681(20.3%) for CSE 4th grade, and 457 (13.6%) for 1st bachillerato (Pre-University Secondary Education).

Instruments

A translation and adaption of the scale designed by Noels et al. (2000) has been implemented. It was based on the “Academic Motivation Scale”, developed by Vallerand et al. (1989), and originally adapted and translated into English by Vallerand et al. (1992). The original instrument assesses the “Amotivation” ($\alpha=.82$), the three types of EM — “External Regulation” ($\alpha=.75$), “Introjected Regulation” ($\alpha=.67$) and “Identified Regulation” ($\alpha=.87$)—, and the three types of IM — “Knowledge” ($\alpha=.85$), “Mastery” ($\alpha=.88$) and “Stimulation” ($\alpha=.85$)—. This scale includes three items for each of its seven factors, where the respondents indicate the extent to which they agree with each item by using a 7-point Likert scale ranged from 1 = Does not correspond at all to 7 = Corresponds exactly.

Process of adaptation and translation

The process of translation of the LLOS-IEA was undertaken following the international methodological standards that the International Test Commission (ITC) recommends to adapt tests and scales from one culture into another (Hambleton et al., 2005; Muñiz, 2000; Muñiz & Bartram, 2007). In order to proceed precisely, processes of direct and back translation of the items were performed (Brislin, 1970, 1986). Following the parallel back translation procedure (Brislin, 1986), two translators independently translated one version in the target language (Spanish); later these works were re-translated into English by two professionals who were not aware of original work. The quality of the work was assessed regarding the similarity with the original version (Hambleton et al., 2005), and there were hardly no modifications as both versions were almost similar.

The LLOS-IEA was adapted from a FLL context to a context of learning “through” a FL by rephrasing some items when required (e. g. study a second language was replaced by study “in” English). Subsequently, a qualitative evaluation (content validity) of the work was undertaken by five experts (Osterlind, 1989): two in scale design and three in the construct assessed. They were provided with an items’ specification table (Calabuig & Crespo, 2009; Spaan, 2006), which included the semantic definition of the construct, its components and a list of the original and adapted items. These experts judged each item’s weightiness in its domain by using a scale from 1 (not at all) to 4 (absolute), and they also assessed the item’s suitability. They had the opportunity to write any concern, annotation or an alternative wording of any of the items.

The items that scored mean values <2.5 in suitability (Nuviala Nuviala et al., 2008) were revised according to the experts’ reviews, and if four out of five experts did not

classify any item within its theoretical dimension, it was readapted again so it would clearly and accurately express the theoretical dimension. The overall item concordance of comprehensibility and suitability was measured through the Intraclass Correlation Coefficient (ICC) from a Two-way mixed model, assuming an absolute agreement. The values obtained were ICC=.56 for item suitability and ICC=.83 for item weightiness.

The new version was administered to 55 CSE and pre-university students aged between 12 and 18 using various options of density, item separation and general formatting (Dörnyei, 2003) that conducted to minor modifications. The final version of the LLOS-IEA was obtained after an analysis of the psychometric results, and one last revision carried out by the research team.

Procedure

After the permission from the school administrators, the questionnaire was administered informing the anonymous and voluntary nature of participation. Also, this research has ethical approval. The participation took part between January and March 2016, and lasted about twenty minutes, and concerns about comprehension were attended throughout that time. According to the Declaration of Helsinki (2008), all the respondents were briefly informed about the purpose of the study and their rights as participants, apart from being given the opportunity to give up the survey at any time.

Data analysis

First, an item and homogeneity of the scale analysis was performed, which included: each dimension Cronbach's alpha (α); and each item M, ST, corrected item-total correlation coefficient (CITC-c), correlation between the item and its dimension (CC), the Cronbach's alpha if item were deleted, Kurtosis and Skewness. For this analysis, the SPSS v. 21 for Mac OS X was used.

Afterwards, as part of an exploratory factorial analysis (EFA), an extraction method of principal components (PCA) was performed extracting a fixed number of seven factors following the structure of the original instrument (Noels et al., 2000). Subsequently, a second PCA analysis was conducted with no fixed factors to extract.

Later, in order to assess whether the data distribution was normal, an analysis based on the Relative Multivariate Kurtosis (RMK) of PRELIS through LISREL 8.80 programme was performed. In order to confirm the dimensionalization of the scale, the factor structure of the instrument was assessed with CFA using the Weighted Least Squares (WLS) estimation method for ordinal variables in the LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2003). In addition to the factor structure from the original instrument, two other 5 and 7-factor models were also compared. Regarding reliability and validity, in addition to the α value, the Composite Reliability and the Average Variance Extracted (AVE) for each dimension were also calculated.

Last, the convergent validity, the construct validity and the sex invariance were determined. To study the construct validity a multi-level analysis was performed. The

LLOS-IEA factors were selected as an independent variable, and the students' sex and age were the factors of this mixed model multi-level analysis.

Results

Items' analysis and scale homogeneity

The items' statistical analysis held the item-factor distribution of the original instrument. The criteria to maintain items was: CITC-c \geq .30, SD $>$ 1, and all the possible responses used at least once (Nunnally & Bernstein, 1995). The Kurtosis and Skewness should also be close to 0 and $<$ 7 (Curran, West, and Finch (1996) (table 1).

Table 1

Statistical analysis of each item of LLOS-IEA

Scale: LLOS-IEA (n = 3355)	M	SD	CITC-c	CC	α without item	Skewness	Kurtosis
Amotivation ($\alpha=.783$)							
4. No llego a entender por qué estudio en inglés y sinceramente me da igual.	1.75	1.48	.64	.85	.68	2.16	3.80
10. No lo sé. No puedo llegar a entender por qué tengo que estudiar en inglés	1.74	1.50	.65	.86	.67	2.20	3.92
19. Honestamente no lo sé, tengo la impresión de estar perdiendo el tiempo cuando estudio en inglés.	1.58	1.33	.58	.80	.75	2.58	6.00
EM-external regulation ($\alpha=.787$)							
14. Para conseguir un mejor trabajo en el futuro.	6.43	1,09	.62	.90	.73	-2.44	6.53
20. Para conseguir un trabajo más prestigioso en el futuro.	6.26	1.24	.73	.93	.61	-2.09	4.41
21. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	5.89	1,55	.58	.58	.81	-1.52	1.64
EM-intojected regulation ($\alpha= .694$)							
9. Porque me sentiría culpable si no consiguiera hablar en inglés.	3.34	2.12	.56	.89	.53	.38	-1.24
11. Porque me daría vergüenza si no pudiera hablar en inglés.	3.10	2.02	.55	.87	.55	.57	-.95
15. Porque me siento importante cuando puedo hablar en inglés.	4.36	1.96	.42	.42	.71	-.27	-1.07
EM-identified regulation ($\alpha=.631$)							

1. Porque creo que es bueno para mi desarrollo personal.	5.80	1.38	.33	.33	.80	-1.13	.90
5. Porque elijo ser la clase de persona que puede hablar más de una lengua.	5.34	1.76	.59	.92	.53	-.90	-.17
6. Porque elijo ser el tipo de persona que puede hablar inglés.	5.43	1.64	.61	.91	.41	-.93	.03
IM-knowledge ($\alpha=.692$)							
2. Por el sentimiento de satisfacción que tengo al descubrir nuevas cosas.	4.91	1.60	.49	.75	.62	-.47	-.45
16. Por el placer que siento sabiendo más acerca de la música, series o literatura en inglés.	4.70	1.94	.48	.80	.64	-.45	-.95
18. Porque me gusta la sensación de adquirir conocimientos sobre lugares donde se habla inglés y sobre su forma de vida.	4.94	1.78	.56	.82	.53	-.55	-.70
IM-stimulation ($\alpha=.840$)							
3. Por la sensación que experimento cuando hablo en inglés.	4.53	1.75	.65	.84	.82	-.31	-.77
7. Por la sensación que siento cuando oigo hablar en inglés.	4.29	1.77	.76	.89	.73	-2.17	-.88
8. Por el placer que siento al escuchar el inglés por hablantes nativos.	4.22	1.92	.71	.88	.78	-.15	-1.09
IM-accomplishment ($\alpha=.803$)							
12. Por el placer que siento cuando me supero a mí mismo en los estudios en inglés	5.43	1.67	.68	.86	.70	-.93	.01
13. Por la satisfacción que siento cuando estoy resolviendo ejercicios difíciles en inglés.	5.02	1.86	.67	.87	.71	-.70	-.54
17. Por el placer que experimento cuando comprendo un concepto diferente sobre algo en inglés.	4.93	1.71	.60	.85	.79	-.57	-.48

Items from factor 1 (AM) showed M values between 1.58 from item 19 and 1.75 from item 4. All the SD values were >1 , and this dimension's internal consistency was satisfactory ($\alpha=.783$). All the CITC-c were $\geq .58$.

With regard to EM, all the items from factor 2 (EM-external regulation) presented mean values from 5.89 (item 21) to 6.43 (item 14), SD values were >1 , and this dimension's internal consistency was suitable ($\alpha=.787$). However, the removal of item 21 would increase α up to $.81$. All the CITC-c were $\geq .58$. Relative to factor 3 (EM-introjected regulation) all the mean values ranged between 3.10 (item 11) to 4.36 (item 15). SD values were >1 , and this dimension's internal consistency was nearly satisfactory ($\alpha=.694$), but the dismissal of item 15 would raise α up to $.71$. All the CITC-c values were $\geq .42$. Finally, factor 4 (EM-identified regulation) showed values from 5.34

(item 5) to 5.80 (item 1). SD values were >1 and this dimension's internal consistency was nearly satisfactory ($\alpha=.631$) nevertheless the α value of this factor without item 1 would be .80. All the CITC-c were $\geq .33$.

Concerning the IM, all the items from factor 5 (IM knowledge) ranged from 4.70 (item 16) to 4.94 (item 18). The SD values were >1 , and this dimension's internal consistency was nearly satisfactory ($\alpha=.692$). All the CITC-c values were $\geq .48$. On the other hand, factor 6 (IM-stimulation) mean values fluctuated between 4.22 (item 8) and 4.53 (item 3). The internal consistency was satisfactory ($\alpha=.840$), and all the CITC-c values were $\geq .65$. Finally, in factor 7 (IM-accomplishment) all the mean values were between 4.93 (item 17) and 5.43 (item 12). The internal consistency was satisfactory ($\alpha=.803$), and all CITC-c values were $\geq .60$.

Some authors such as Carretero and Pérez (2005) recommend performing a correlation study in order to guarantee each dimension's homogeneity (CC). In this work, the correlation between each item's score and its overall component's score were $CC \geq .33$. It is worth mentioning the fact that items 4, 10, 19, 14 y 20 presented higher Kurtosis or Skewness values which were taken into consideration for the studies mentioned later on. However, Curran et al. (1996) state that the Kurtosis value could reach as far as 7.0. The rest of the items are ranged within the acceptable values so as for avoiding their removal.

Internal structure analysis

Following the validation process of the original instrument (Noels et al., 2000), a EFA for the seven-factor model was first performed. A PCA method was conducted, requiring a minimum correlation of .40 in order to consider each item important within the factor (Stevens, 1992), the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) index was good (.892), and the Bartlett's sphericity test was significant ($c^2_{(210)}=29186.601$, $p<.000$), concluding with the suitability of the implementation of the EFA. The results confirmed a 7-factors extraction accounting for 70.432% of the total variance explained (table 2).

The results confirmed a dimensional 7-factor structure with saturation values above .41. However, items from IM-knowledge and IM-achievement merged into one dimension. On the other hand, contrary to the original instrument, items 1 and 2 would be placed respectively outside the EM-identified regulation and IM-knowledge dimensions. It is worth mentioning that the item 2 factor saturation value was .41.

Bearing in mind that both merged factors belong to the IM group, and that some other investigations have analysed 5-factors models for similar instruments (Li & Harmer, 1996; Ntoumanis, 2001), a new PCA analysis was conducted. In this case, no fixed factors to extract were indicated, requiring at least a .40 correlation in order to consider each item important within the factor (Stevens, 1992). The KMO index was good (.890) and Bartlett's sphericity test was significant ($c^2_{(210)}=29278.425$ $p<.000$), concluding with the suitability of the implementation of the EFA. The results of this analysis yielded seven factors, accounting for 62.287% of the total variance explained (table 2). It should be noted that item 1, which was formerly situated outside the

theoretical model, now belongs to IM factor, although presenting lower h^2 and factor saturation values—a fact to be considered in future analysis.

Table 2

LLOS-IEA 5 and 7-model factor saturation and communalities

Item:	7 factor extraction			5 factor extraction		
	S	h^2	D	S	h^2	D
1. Porque creo que es bueno para mi desarrollo personal.	.82	.80	X	.46	.34	IM
2. Por el sentimiento de satisfacción que tengo al descubrir nuevas cosas.	.60	.67	X	.73	.56	IM
3. Por la sensación que experimento cuando hablo en inglés.	.72	.71	MI-ES	.75	.61	IM
4. No llego a entender por qué estudio en inglés y sinceramente me da igual.	.82	.72	AM	.81	.70	AM
5. Porque elijo ser la clase de persona que puede hablar más de una lengua.	.86	.85	EM-ID	.84	.82	EM-ID
6. Porque elijo ser el tipo de persona que puede hablar inglés.	.80	.82	EM-ID	.78	.81	EM-ID
7. Por la sensación que siento cuando oigo hablar en inglés.	.80	.80	IM-ST	.73	.63	IM
8. Por el placer que siento al escuchar el inglés por hablantes nativos.	.76	.74	IM-ST	.72	.60	IM
9. Porque me sentiría culpable si no consiguiera hablar en inglés.	.82	.72	EM-IN	.81	.69	EM-IN
10. No lo sé. No puedo llegar a entender por qué tengo que estudiar en inglés	.84	.73	AM	.84	.73	AM
11. Porque me daría vergüenza si no pudiera hablar en inglés.	.85	.75	EM-IN	.83	.70	EM-IN
12. Por el placer que siento cuando me supero a mí mismo en los estudios en inglés	.72	.66	IM-AC/ IM-KN	.64	.54	IM
13. Por la satisfacción que siento cuando estoy resolviendo ejercicios difíciles en inglés.	.69	.60	IM-LO/ IM-CO	.65	.53	MI

14. Para conseguir en un mejor trabajo en el futuro.	.75	.71	EM-EX	.78	.71	EM-EX
15. Porque me siento importante cuando puedo hablar en inglés.	.54	.53	EM-IN	.58	.49	EM-IN
16. Por el placer que siento sabiendo más acerca de la música, series o literatura en inglés.	.66	.53	IM-AC/ IM-KN	.59	.41	IM
17. Por el placer que experimento cuando comprendo un concepto diferente sobre algo en inglés.	.76	.70	IM-AC/ IM-KN	.73	.61	IM
18. Porque me gusta la sensación de adquirir conocimientos sobre lugares donde se habla inglés y sobre su forma de vida.	.64	.60	IM-AC/ IM-KN	.70	.53	IM
19. Honestamente no lo sé, tengo la impresión de estar perdiendo el tiempo cuando estudio en inglés.	.78	.66	AM	.78	.64	AM
20. Para conseguir un trabajo más prestigioso en el futuro.	.86	.80	EM-EX	.86	.79	EM-EX
21. Para tener un mejor sueldo en el futuro.	.84	.73	EM-EX	.79	.66	EM-EX

S=factor saturation, h²=communalities, D=dimension, X=out-of-theoretical-model-component, IM=intrinsic motivation, IM-AC=intrinsic motivation-accomplishment, IM-KN= intrinsic motivation-knowledge, IM-ST=intrinsic motivation-stimulation, EM-EX=extrinsic motivation-external regulation, EM-IN=extrinsic motivation-introyected regulation, EM-ID=extrinsic motivation-identified regulation, AM=amotivation.

Confirmatory factor analysis

In order to study the psychometric properties of LLOS-IEA original dimesionalization (Noels et al., 2000), structural equation modelling was performed. Different absolute and relative fitness indices were calculated (Bentler, 2007; Markland, 2007), such as p-value associated with Chi-square test, c² and degrees of freedom ratio (df; c² /df), goodness of fit index (GFI), normed fit index (NFI), non-normed fix index (NNFI), and comparative fit index (CFI). The estimated parameters were considered significant when the value associated with the t-value was higher than 1.96 (p < 0.05).

Firstly, RMK analysis was conducted with this scale which resulted with a Mardia-Based-Kappa value of .317. Test results showed that multivariate normality could not be accepted (upper limit=1.006; lower limit=.994), which implied the use of a robust estimator. Therefore, a weighted least squares (WLS) estimation method for ordinal variables in the LISREL 8.80 (Jöreskog and Sörbom, 2003) program was conducted. The polychoric correlations matrix and asymptotic covariance matrix were used as input for data analysis. Following Markland's (2007) suggestions of formulating several models if recommended by data (see tables 1 and 2), three different models were hypothesized. Model 1 would follow the item-factor distribution from the original

instrument; model 2 would dismiss the items whose removal would improve the α value (items 1, 15, 17 and 21); and model 3 would consider items 2, 11, 16, 17, 18, 14, 20, 4, 10, 19, 9, 11, 5 and 6. The former was a five-factor model (figure 1) in line with other works in the sport field (Li & Harmer, 1996; Ntoumanis, 2001) or FLL domain, such as Ardasheva et al. (2012) instrument, which contained a unique factor for IM.

Most of the items presented individual reliability (R^2) values $>.5$ in the three models, being the lowest value in item 16 for the model 1 ($R^2=.431$), and in item 2 for the model 2 ($R^2=.431$).

Table 3 displays the three model goodness of fit. Nevertheless, only in the five-factor model the χ^2/df value was <5.00 , confirming this model fit (Hu & Bentler, 1999). Attending each model cross-validation index (ECVI) and the Akaike information criterion—which apart from the fit, informs about the model parsimony—the five-factor model performed the best fit as its values were the lowest.

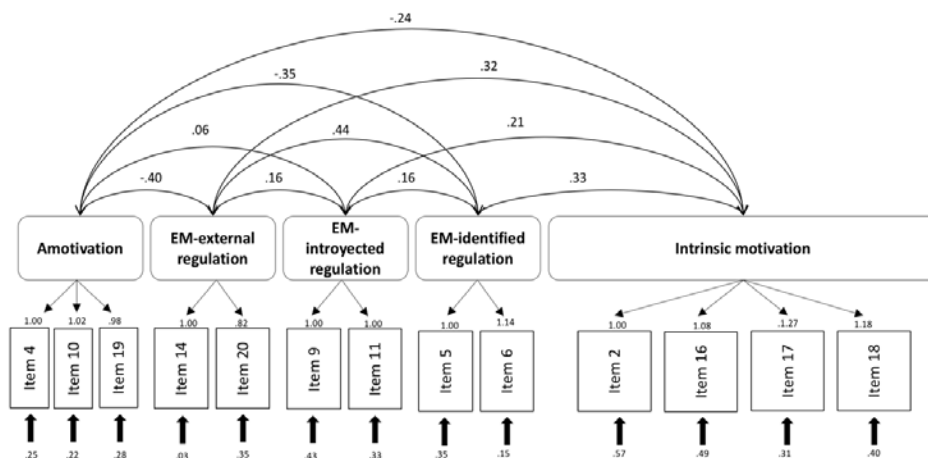
Table 3

Fit indices for each of the LLOS-IEA models

	χ^2	df	χ^2/df	p	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMSEA	ECVI	Akaike
Model 1	1851.3	168	11.01	<.000	.98	.93	.93	.95	.05	9.48	671.271
Model 2	561.27	98	5.72	<.000	.99	.98	.98	.98	.03	7.76	439.786
Model 3	205.40	54	4.63	<.000	.99	.99	.99	.99	.03	5.06	279.403

Figure 1

Path diagram of the CFA, with standardized weights and measurement errors of each one of the items in the Spanish LLOS-IEA version for CLIL students.



Reliability and validity

Table 4 shows the model 3 reliability and validity. Regarding model 2, expect for the χ^2 df data, it also performed a good fit therefore its results are also presented as they might be taken into consideration for future studies.

Factors 3 and 4 in model 3 could be questioned due to its $\alpha < .70$, nevertheless, as a consequence of the limited items per factor (2), these values would be acceptable (Taylor et al., 2008). Moreover, the composite reliability is considered more suitable than the Cronbach's alpha, as it does not depend on the number of attributes associated to each concept (Vandenberg, 1996); therefore, factors 3 and 4 in model 3 would show a positive reliability.

Table 4

Reliability and validity of the scale

Dimensions	7-factor model			5-factor model		
	Composite reliability	AVE	α	Composite reliability	AVE	α
Amotivation	.90	.75	.78	.90	.75	.78
EM-external regulation	.90	.82	.79	.89	.81	.79
EM-introyected regulation	.77	.63	.69	.80	.66	.69
EM-identified regulation	.87	.76	.63	.86	.75	.63
IM-knowledge	.77	.53	.69			
IM-stimulation	.89	.73	.84			
IM-accomplishment	.85	.74	.80			
MI				.82	.56	.89

Convergent validity

Regarding convergent validity, some authors such as Bollen (1989) assure that the index validity can be estimated from the magnitude of factor loadings in addition to the adjusted goodness of fit index (AGFI; table 5). In addition to this argument, as stated before, all the factor saturations were statistically significant (t-value >1.96), hence, all the indices assessed the same theoretical construct. Finally, it is worth mentioning that the factor loading for all the items in model 3 were high ($R^2 > .50$).

Table 5

Convergent validity of the scale

	NFI	AGFI
Model 1	.94	.98
Model 2	.98	.98
Model 3	.99	.99

Construct validity

At last, a multi-level model analysis was performed. Several models were tested considering province, school, and grade, finally determining the model by school and grade as it got the best BIC (10224.732).

Table 6 displays the mixed model multi-level analysis outcome. The estimated mean values by sex and age (grouped in school cycles) adjusted to school and grade are presented. The student stipulated age for 1st cycle is 12–13 for, 14–15 for 2nd cycle and 16 for 1st *bachillerato*. This table also shows the standard error, the 95% confidence interval, and the statistical test corresponding to the model where the hypothesis of equal means in the dimensions between the independent variable categories is contrasted.

This table also includes the difference between answer and reference categories, and the p-value associated to the statistical tests of margin corrected means comparison by multiple comparisons through SIDAK.

Table 6

Mixed model multi-level analysis outcome

		Adjusted mean	Standard Error	95% Confidence interval		multilevel analysis statistical tests				SIDAK
				Lower	Upper	Adjusted differences with the reference value	F	df	p-value	p-value
AM	Boy	1.940	.067	1.808	2.072	.310*	56.606	3351	.000	.000
	Girl	1.630	.067	1.499	1.760					
	1 st cycle	1.723	.026	1.673	1.774	.079	2.878	3351	.056	.190

	2 nd cycle	1.644	.035	1.576	1.713	-.343				.197
	Bachillerato	1.987	.186	1.622	2.352	.263				.409
EM- external regulation	Boy	6.146	.06	6.028	6.264	-.153*	17.151	3351	.000	.000
	Girl	6.299	.059	6.182	6.416					
	1 st cycle	6.400	.023	6.355	6.445	.151*	9.554	3351	.000	.000
	2 nd cycle	6.249	.031	6.188	6.310	.230				.436
	Bachillerato	6.019	.166	5.693	6.345	-.381				.068
EM- introjected regulation	Boy	3.371	.103	3.169	3.573	.016	.067	3351	.796	.796
	Girl	3.355	.102	3.155	3.554					
	1 st cycle	3.184	.039	3.107	3.262	-.085	1.906	3351	.149	.484
	2 nd cycle	3.270	.053	3.165	3.374	-.365				.502
	Bachillerato	3.635	.285	3.076	4.193	.451				.312
EM- identified regulation	Boy	5.046	.088	4.873	5.219	-.113*	4.376	3351	.037	.037
	Girl	5.159	.087	4.988	5.329					
	1 st cycle	5.423	.034	5.357	5.489	.083	7.108	3351	.001	.366
	2 nd cycle	5.339	.045	5.250	5.429	.795*				.004
	Bachillerato	4.545	.243	4.068	5.021	-.878*				.001
IM	Boy	4.565	.076	4.415	4.715	-.379*	65.73	3351	.000	.000
	Girl	4.944	.075	4.796	5.092					
	1 st cycle	4.943	.029	4.885	5.00	.229*	11.640	3351	.000	.000
	2 nd cycle	4.713	.039	4.636	4.791	.105				.947
	Bachillerato	4.608	.211	4.194	5.022	-.335				.310

Concerning the AM dimension, the only differences were observed in the student sex ($p < .000$), being higher in boys ($M = 1.940$; $SE = .067$, adjusted difference = $.310$) with a very important F value ($F = 56.60$).

With regard to the EM-external regulation, there were differences by sex ($p < .000$) and age ($p < .000$) being respectively higher in girls and 1st cycle students.

Concerning the EM-identified regulation there were only differences by age, specifically in 2nd cycle pupils ($M = 5.339$, $SE = .045$), being $.795$ higher than bachillerato students ($M = 4.545$, $SE = .243$).

In the variable EM-introjected regulation, no significant differences were found. Finally, important differences were found by sex ($F = 65.73$; $p < .000$), and age ($F = 65.73$; $p < .000$) for IM, being the higher mean value in first cycle students ($M = 4.943$; $SE = .029$).

Sex Invariance

In order to analyze the factorial invariance, Abalo et al., (2006) recommendations were followed estimating the same model for both samples. No significant differences were found in χ^2 between models, rejecting the H_0 and accepting the invariance. However, due to χ^2 sensitiveness to sample size, Cheung and Rensvold (2002) criteria regarding the ΔCFI were also implemented. According to these authors $\Delta CFI \leq .01$ indicate that the null hypothesis should not be rejected, being $\Delta CFI = .005$ in the present study. Finally, the rest of the results state that measurement properties remain sex-invariant.

Discussion

The main objective in this work has been to study and validate the LLOS-IEA to a Spanish speaking context. Taking the study of Fernández-Barrionuevo and Baena-Extremera, 2018 as a starting point, this instrument validation will allow us to obtain information about the student FL motivation in CLIL and regular schools. This fact is of great interest due to the expansion of the Spanish language with a total of about 560 million speakers all over the world.

After a first internal structure analysis, a 7 factor-dimensional structure similar to the original instrument (Noels et al., 2000) was to account for 70.432% of the variance. Nevertheless, several factors presented some issues worth considering. First, the IM-accomplishment and IM-knowledge merged in a unique dimension, and second, items 1 and 2 were grouped in one only dimension situated outside the theoretical model. Because of this, a second internal structure analysis was performed indicating no fixed factors to extract, yielding 5 dimensions, in which all the items were placed in their corresponding dimension accounting for 62.287% of the total variance.

As be observed in table 1, the removal of items 1, 15, 17 and 21 would improve Cronbach's alpha values in their respective factors. This was taken into consideration by conducting a 7-factor CFA without these items (model 2) compared to the structure of the original 7-factor instrument (model 1) and a 5-factor version (model 3). Regarding these proposals, the lowest ECVI y Akaike values were in model 3, which indicated the best fitting. Moreover, even though the model 2 χ^2 df value was close to 5,

only the model 3 presented—as recommended—a value under 5.

Although composite reliability and AVE values are above the minimum required in models 2 and 3 (Hair et al., 2009), the former not only shows the best fit, but also better convergent validity. However, model 2 should also be considered for future research as its CFA and its validity and reliability indices are close to acceptable.

Even though we have not found any study based on a LLOS-IEA 5-factor model, there are some other instruments also found on the EME (Vallerand et al., 1989) with this factor structure such as the SMS Spanish 5-factor version (Duda, 2007; Granero-Gallegos et al., 2014). Moreover, as regards the FL, the scale designed by Ardasheva et al. (2012) shares some features with our instrument, for instance, the use of a unique factor for IM and the contextualization in pre-university bilingual students.

In relation to the construct validity, except for the EM-introjected regulation, all the motivational variables were significantly higher for girls, while AM was significantly higher for boys. These results are in line with other studies that also indicate higher IM values in schoolgirls (Kissau, 2006; Okuniewski, 2014; Williams et al., 2002). The cause of these sex differences could be in the feminized bias of the FL school domain (Williams et al., 2002). This idea is backed up by the McCall's (2011) study where the combination of FLL with one interesting topic for boys such as football, improved their IM.

Regarding the higher FL motivation in girls, Williams et al. (2002) stated that “comments elicited within individual interviews suggest that this [the positive attitude towards FLL] might be part of a more general orientation toward schoolwork rather than necessary relating only to learning languages” (p. 522). Therefore, another cause of the higher FL motivation in girls could be caused by a higher academic motivation in general. Based on Vallerand (1997) Hierarchical Model, motivation in a certain context, such as the school, could have an effect on another context, for instance the FLL.

To conclude, results indicate that the 5-factor Spanish version of LLOS-IEA adapted for CLIL schools is valid, reliable and a sex-invariant instrument. However, it would be advisable to test the 7-factor model in future investigations. This instrument will open new fields of research by allowing us to obtain motivational information in CLIL and FLL Spanish speaking students that could not be accessed before. In this way, investigations will be able to deepen in one of the most important FLL underlying factors—student's motivation, facing the study “through” a FL as a specific domain. In addition, teachers will have a valid tool to measure student's motivation when learning a/through a FL.

Conflict of interests

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.

Authors' contributions

Los artículos de investigación elaborados por varios autores deben especificar brevemente sus contribuciones individuales para las que pueden utilizarse las siguientes declaraciones: Conceptualización, E.F.B., J.V.P. y A.B.E metodología, E.F.B y J.V.P.; validación, E.F.B., J.V.P. y

A.B.E.; análisis formal, E.F.B. y A.B.E.; análisis de datos, M.M.O.C.; redacción del borrador original, E.F.B., J.V.P. y A.B.E.; redacción, revisión y edición, F.T.G.F.; supervisión, J.V.P. y A.B.E.

References

- Abalo, J., Lévy, J., Rial, A., y Varela, J., *Invarianza factorial con muestras múltiples*. En J. Lévy (Ed.), *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales* (pp. 259-278). Netbiblo, Madrid (2006).
- Ardasheva, Y., Tong, S. S., & Tretter, T. R. (2012). Validating the English Language Learner Motivation Scale (ELLMS): Pre-college to measure language learning motivational orientations among young ELLs. *Learning and Individual Differences, 22*(4), 473-483. doi: 10.1016/j.lindif.2012.03.001
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences, 42*(5), 825-829. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.024
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of cross-cultural psychology, 1*(3), 185-216. doi: 10.1177/135910457000100301
- Brislin, R. W. (1986). Research instruments. *Field methods in cross-cultural research: Cross-cultural research and methodology series, 8*, 137-164. doi: 10.2307/2349027
- Calabuig, F., & Crespo, J. (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de la calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos. *Retos, 0*(15), 21-25. Retrieved from <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34993>
- Carretero, H., & Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*(3), 521-551.
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*(2), 233-255. doi: 10.1207/S15328007SEM0902_5
- Consejería de Educación (2015a). Portal Averroes. Buscador de proyectos en los centros docentes. Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalaverroes>
- Consejería de Educación (2015b). *La Educación en Andalucía. Avance curso 2015-2016. Iniciativas, programas y datos*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.
- Coyle, D. (2010). Foreword. In D. Lasagabaster & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training* (pp. vii-viii). New Castle, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29. doi: 10.1037/1082-989X.1.1.16

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182. doi: 10.1037/a0012801
- Declaration of Helsinki (2008). World Medical Association [online]. Retrieved from <http://www.wma.net/es/30publications/10policias/b3/>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing* (2007 ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*: Routledge.
- Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la escala de motivación deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.
- Eurydice. (2008). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Instituto de Formación del Profesorado Investigación e Innovación Educativa IFIIE.
- Fernández-Barrionuevo, E., & Baena-Extremera, A. (2018). Motivation in Physical Education and Foreign Language Learning in CLIL Education. Implication for future studies. *Porta Linguarum*. 30: 207-220.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Sánchez-Fuentes, J. A., & Abrales, J. A. (2014). Psychometric Properties of the "Sport Motivation Scale (SMS)" Adapted to Physical Education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 13(4), 801-807. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4234949/>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis*. New York: Pearson Prentice Hall.
- Hambleton, R., Merenda, P., & Spielberger, C. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*, 1, 3-38.
- Hewit, E. C., & García-Sánchez, E. (2012). Evolución del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE/CLIL) en España: Un Proyecto Empírico en la Universidad. *Latin American Journal of Content Language Integrated Learning*, 5(1), 57-67. doi: 10.5294/laclil.2012.5.1.5
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation modeling*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hunt, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*, 63(3), 365-378. doi: 10.1080/00131911.2011.571765
- Kissau, S. (2006). Gender differences in second language motivation: An investigation of micro-and macro-level influences. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 9(1), 73-96. Retrieved from: <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19755/21452>
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18. doi: 10.1080/17501229.2010.519030

- Li, F., & Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the Sport Motivation Scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(4), 396-405. doi: 10.1080/02701367.1996.10607971
- Lucas, R. I., Pulido, D., Miraflores, E., Ignacio, A., Tacay, M., & Lao, J. (2010). A study on the intrinsic motivation factors in second language learning among selected freshman students. *Philippine ESL Journal*, 4, 3-23. Retrieved from: http://www.philippine-esl-journal.com/wp-content/uploads/2014/01/V4_A1.pdf
- Maherzi, S. (2011). Perception of classroom climate and motivation to study English in Saudi Arabia: Developing a questionnaire to measure perception and motivation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(2), 763-798. Retrieved from: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?554>
- Markland, D. (2007). The golden rule is that there is no rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 852-858. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.023
- McCall, I. (2011). Score in French: motivating boys with football in Key Stage 3. *Language Learning Journal*, 39(1), 5-18.
- Mearns, T. L. (2012). Using CLIL to enhance pupils' experience of learning and raise attainment in German and health education: a teacher research project. *The Language Learning Journal*, 40(2), 175-192. doi: 10.1080/09571736.2011.621212
- Morales Rodríguez, F. M. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología Educativa*, 17(2), 195-207. doi: 10.5093/ed2011v17n2a6
- Muñiz, J. (2000). Adaptación de los tests de unas culturas a otras. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 129-149.
- Muñiz, J., & Bartram, D. (2007). Improving international tests and testing. *European Psychologist*, 12(3), 206. doi: 10.1027/1016-9040.12.3.206
- Noels, K. A., Clement, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *Modern Language Journal*, 83(1), 23-34. doi: 10.1111/0026-7902.00003
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85. doi: 10.1111/1467-9922.53223
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. doi: 10.1348/000709901158497
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- Nuviala Nuviala, A., Tamayo Fajardo, J., Iranzo Llopis, J., & Falcón Miguel, D. (2008). Creación, diseño, validación y puesta en práctica de un instrumento de medición de la satisfacción de usuarios de organizaciones que prestan servicios deportivos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(14), 10-16. Retrieved from: http://retos.org/numero_14_13/retos%2014-2.pdf

- Okuniewski, J. E. (2014). Age and Gender Effects on Motivation and Attitudes in German Learning: The Polish Context. *Psychology of Language and Communication, 18*(3), 251-262. doi: 10.2478/plc-2014-0017
- Osterlind, S. J. (1989). *Constructing Test Items*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Pae, T.-I. (2008). Second language orientation and self-determination theory - A structural analysis of the factors affecting second language achievement. *Journal of Language and Social Psychology, 27*(1), 5-27. doi: 10.1177/0261927X07309509
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL Learning: Achievement Levels and Affective Factors. *Language and Education, 21*(4), 328-341. doi: 10.2167/le635.0
- Spaan, M. (2006). Test and item specifications development. *Language Assessment Quarterly: An International Journal, 3*(1), 71-79. doi: 10.1207/s15434311laq0301_5
- Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Hills- Dale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sylvén, L. K., & Thompson, A. S. (2015). Language learning motivation and CLIL: Is there a connection? *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 3*(1), 28-50. doi: 10.1075/jicb.3.1.02syl
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 75-94. doi: 10.1123/jsep.30.1.75
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology, 29*, 271-360. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60019-2
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science, 21*(3), 323-349. doi: 10.1037/h0079855
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement, 52*(4), 1003-1017. doi: 10.1177/0013164492052004025
- Vandenbosch, M. (1996). Confirmatory compositional approaches to the development of product spaces. *European Journal of Marketing, 30*(3), 23-46. doi: 10.1108/03090569610107418
- Williams, M., Burden, R., & Lanvers, U. (2002). 'French is the language of love and stuff': Student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language. *British Educational Research Journal, 28*(4), 503-528. doi: 10.1080/0141192022000005805