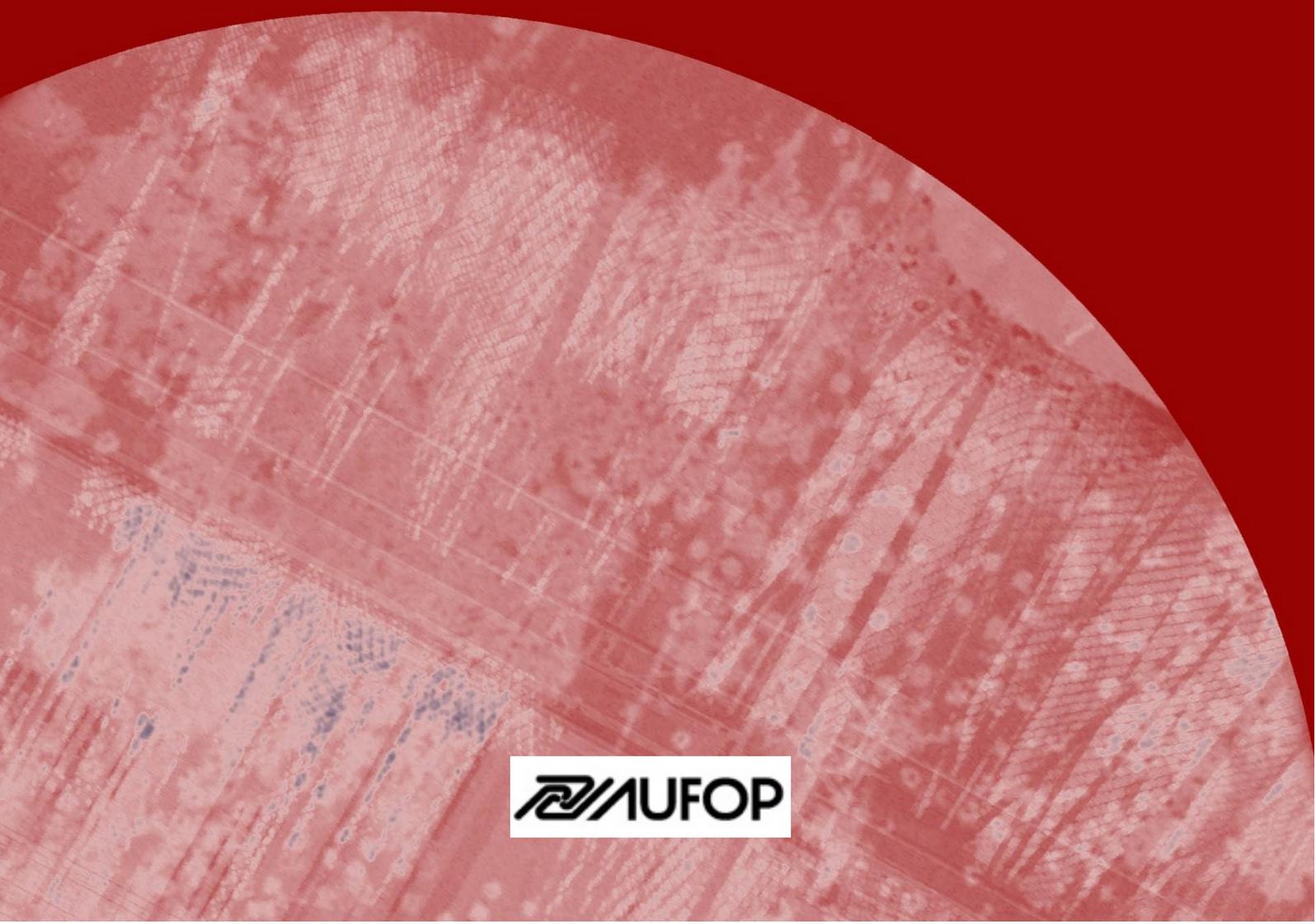


Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

99 (38.3) DICIEMBRE 2024



RIUFOP

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 99 (38.3)

*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 (cigomez@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

Dr. COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia, España)

Editores Asociados

Dr. ALVARO CHAPARRO SAINZ (Universidad de Almería, España)

Dra. SILVIA GARCÍA CEBALLOS (Universidad de Zaragoza, España)

Dr. JAIRO RODRÍGUEZ MEDINA (Universidad de Valladolid, España)

Dra. ARAITZ USKOLA IBARLUZEA (Universidad de País Vasco, España)

Dra. MARTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Dra. BELÉN CASTRO FERNÁNDEZ (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Secretario

Dr. TOMÁS IZQUIERDO RUS (Universidad de Murcia, España)

COMITÉ EDITORIAL

Dr. LUIS ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)

Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ (Universidad de Granada, España)

Dr. VÍCTOR BENITO ARIAS GONZÁLEZ (Universidad de Salamanca, España)

Dra. BEATRICE BORGHI (Universidad de Bolonia, Italia)

Dra. MARÍA PILAR CÁCERES RECHE (Universidad de Granada, España)

Dr. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)

Dra. JASONE CENOZ IRAGUI (Universidad del País Vasco, España)

Dr. RAMÓN COZAR GUTIERREZ (Universidad de Castilla-la Mancha, España)

Dr. RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)

Dr. ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia, España)

Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)

Dr. ALEX IBÁÑEZ ETXEBERRIA (Universidad de País Vasco, España)

Dr. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)

Dr. STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)

Dra. MARÍA DEL MAR LORENZO MOLEDO (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Dr. JAVIER JERÓNIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia, España)

Dr. CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA (Universidad de Concepción, Chile)

Dr. ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)

Dr. SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)

Dra. HENAR RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid, España)

Dr. DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)

Dra. APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo, España)
Dra. MARÍA LUISA BELMONTE ALMAGRO (Universidad de Murcia, España)
Dr. JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)
Dr. JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid, España)
Dr. CESAR COLL (Universidad de Barcelona, España)
Dr. JOHN ELLIOT (University Of East Anglia, Norwich, Reino Unido)
Dra. JASONE CENOZ IRAGUI (Universidad del País Vasco, España)
Dra. MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza, España)
Dr. ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia, España)
Dr. EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid, España)
Dr. COSME J. GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia, España)
Dr. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España)
Dr. JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universidad de Barcelona, España)
Dra. NITA FREIRE (The Paulo And Nita Freire Project For Critical Pedagogy)
Dr. HENRY GIROUX (Mcmaster University, Canadá)
Dr. DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile)
Dra. ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia, España)
Dr. PETER MC LAREN (University Of California, Los Ángeles, EE.UU.)
Dr. JAVIER JERÓNIMO MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia, España)
Dr. PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)
Dr. JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España)
Dr. CARLOS ENRIQUE MUÑOZ LABRAÑA (Universidad de Concepción, Chile)
Dr. ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España)
Dr. STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia)
Dr. MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid, España)
Dr. ROBERT STAKE (University Of Illinois, Chicago, EE.UU.)
Dr. TOMÁS SOLA MARTÍNEZ (Universidad de Granada, España)
Dra. SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad de Barcelona, España)
Dra. HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid, España)
Dr. JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía, Colombia)
Dr. GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad de Bolívar, Ecuador)
Dr. RENATO GRIMALDI (Università Degli Studi di Torino, Italia)
Dr. JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay)
Dra. ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison, EEUU)
Dr. LUIS ALBERTO ALVES (Universidad de Oporto, Portugal)
Dr. FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA (Universidad de Granada, España)
Dr. JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Málaga, España)
Dr. STÉPHANE LÉVESQUE (Universidad de Ottawa, Canadá)
Dr. ROBERT J. PARKES (Universidad de Newcastle, Australia)
Dr. SEBASTIÁN PLÁ (Universidad Nacional de México, México)
Dr. DANIEL SCHUGURENSKY (Arizona State University, EE.UU.)
Dra. APOLLINE TORREGROSA (Universidad de Ginebra, Suiza)
Dra. BEATRICE BORGHI (Universidad de Bolonia, Italia)
Dr. PEDRO JOSÉ CANTO HERRERA (Universidad Autónoma de Yucatán, México)
Dr. RODRIGO MANOEL DIAS DA SILVA (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil)
Dr. 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. Desde 2020 los artículos están incluidos en la base de datos de 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/as

FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS

CARMEN GUILLÉN DÍAZ

CHRISTIAN PUREN

Número 99 (38.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Didáctica de las lenguas extranjeras. Nuevos retos y perspectivas para la formación del profesorado

El APS como herramienta en el desarrollo de competencias en cooperación internacional en la formación inicial de docentes AICLE en Primaria <i>Almudena Alonso-Centeno, Esther Sanz de la Cal y Ileana M. Greca.....</i>	11
A Critical Analysis of the conception of Methodological Models in International English Didactics: The Example of the "PPP Model" <i>Christian Puren.....</i>	29
Línguas originárias e estrangeiras em Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura: enfoque em uma região fronteira da Amazônia brasileira <i>Maristela Alves de Souza Diniz, Paula Tatiana da Silva-Antunes e Shelton Lima de Souza.....</i>	45
Bilingual pre-service teachers' perceptions of their intercultural and plurilingual competences <i>Patricia Arnaiz-Castro, M.a Elena Gómez-Parra and Roberto Espejo.....</i>	63
Formación inicial del profesorado de Lenguas Extranjeras. Adecuación entre los referenciales de competencias y las titulaciones de Maestro especialista <i>Francisco Javier Sanz-Trigueros.....</i>	85
Garantindo Longevidade: Sustentabilidade de um Intercâmbio Intercultural Online no Ensino Superior <i>Marcin Kleban, Christine Blanchard Rodrigues y Simon Ensor.....</i>	105

Exploring the Pedagogical Potential of Didactic Audiovisual Translation in Plurilingual Pre-school Education: The Perspective of Pre-service Teachers	
<i>Alberto Fernández-Costales, María Bobadilla-Pérez and Jennifer Lertola.....</i>	125
Enseñanza no formal de ILE en un contexto desfavorecido. Efectos de las metodologías activas en las destrezas y actitudes comunicativas del alumnado	
<i>Raquel Yuste-Primo, Natalia Barranco-Izquierdo y Francisco Javier Sanz-Trigueros.....</i>	147
Didáctica de la competencia conversacional en lenguas extranjeras: hacia un nuevo modelo secuencial-intercultural	
<i>Lizandra Rivero Cruz, Elaine Frómeta Quintana y Yaritza Tardo Fernández...</i>	169
Creencias del profesorado de inglés sobre enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en torno a secuencias didácticas de gramática multilingües	
<i>María Dolores García-Pastor.....</i>	189

Miscelánea

Creatividad en la lectura y la escritura. ¿Qué dicen (y no dicen) las prescripciones curriculares para nivel educativo inicial y primario en Argentina?	
<i>Romina Cecilia Elisondo.....</i>	209
Mentoría para la mejora de competencias en Orientación Profesional: estudio piloto en estudiantes universitarios	
<i>Eva-María Torrecilla-Sánchez y Patricia Torrijos-Fincias.....</i>	227
Aprendizaje profesional y retroalimentación en espacios de tutoría conjunta entre escuela y universidad en el Prácticum de formación inicial del profesorado	
<i>Teresa Mauri Majós, Anna Ginesta Fontserè, Horacio Vidosa Castro e Irene Yúfera Gómez.....</i>	251
Participación estudiantil y desarrollo de la competencia ciudadana en la escuela: apuntes para la formación del profesorado	
<i>Rafael López-Meseguer y José Luis Aparicio-Hergueras.....</i>	271
Hibridaciones onto-epistemológicas en la identidad profesional docente: neoliberalización educativa como elemento de tensión	
<i>Javier Molina Pérez y Cristina Pulido Montes.....</i>	289

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

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

Coordinadores/as

FRANCISCO JAVIER SANZ TRIGUEROS

CARMEN GUILLÉN DÍAZ

CHRISTIAN PUREN

Número 99 (38.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Foreign Language Teaching. New Challenges and Perspectives for Teacher Training

Service-Learning as a Tool for Developing Competencies in International Cooperation in the Initial Training of CLIL Primary Education Teachers <i>Almudena Alonso-Centeno, Esther Sanz de la Cal and Ileana M. Greca.....</i>	11
Un análisis crítico de la concepción de los modelos metodológicos en la didáctica internacional del inglés: el ejemplo del "modelo PPP" <i>Christian Puren.....</i>	29
Native and Foreign Languages in Pedagogical Projects of Bachelor's Programs: a focus on a border region of the Brazilian Amazon <i>Maristela Alves de Souza Diniz, Paula Tatiana da Silva-Antunes and Shelton Lima de Souza.....</i>	45
La percepción de futuros maestros bilingües sobre sus competencias intercultural y plurilingüe <i>Patricia Arnaiz-Castro, M.a Elena Gómez-Parra and Roberto Espejo.....</i>	63
Pre-service Training of Foreign Language Teachers. Alignment between Competence Frameworks and Bachelors' Degrees of Specialist Teachers <i>Francisco Javier Sanz-Trigueros.....</i>	85
Ensuring Longevity: Sustainability of an Online Intercultural Exchange in Higher Education <i>Marcin Kleban, Christine Blanchard Rodrigues and Simon Ensor.....</i>	105

Exploración del Potencial Pedagógico de la Traducción Audiovisual Didáctica en la Educación Preescolar Plurilingüe: La Perspectiva del Profesorado en Formación	
<i>Alberto Fernández-Costales, María Bobadilla-Pérez y Jennifer Lertola.....</i>	125
Non formal teaching of EFL in a disadvantaged setting. Impact of active methodologies in students' communication skills and linguistic attitudes	
<i>Raquel Yuste-Primo, Natalia Barranco-Izquierdo and Francisco Javier Sanz-Trigueros.....</i>	147
Didactics of conversational competence in foreign languages: towards a new sequential-intercultural model	
<i>Lizandra Rivero Cruz, Elaine Frómata Quintana and Yaritza Tardo Fernández</i>	169
English as a foreign language teacher beliefs about reflective and interlinguistic grammar instruction regarding didactic multilingual grammar sequences	
<i>María Dolores García-Pastor.....</i>	189

Miscelánea

Creativity in reading and writing. What do the curricular prescriptions for initial and primary education in Argentina say (and do not say)?	
<i>Romina Cecilia Elisondo.....</i>	209
Mentoring for the improvement of competencies in Career Counseling: a pilot study in university students	
<i>Eva-María Torrecilla-Sánchez and Patricia Torrijos-Fincias.....</i>	227
Professional learning and feedback in joint tutoring spaces between school and university in the Practicum of initial teacher training	
<i>Teresa Mauri Majós, Anna Ginesta Fontserè, Horacio Vidosa Castro and Irene Yúfera Gómez.....</i>	251
Student Participation and the Development of Citizenship Competence in School: Notes for Teacher Training	
<i>Rafael López-Meseguer and José Luis Aparicio-Hergueras.....</i>	271
Onto-epistemological hybridisations in the professional identity of teachers: educational neoliberalisation as an element of tension	
<i>Javier Molina Pérez and Cristina Pulido Montes.....</i>	289

El APS como herramienta en el desarrollo de competencias en cooperación internacional en la formación inicial de docentes AICLE en Primaria

Almudena ALONSO-CENTENO
Esther SANZ de la CAL
Ileana M. GRECA

Datos de contacto:

Almudena Alonso-Centeno
Universidad de Burgos
aacenteno@ubu.es

Esther Sanz de la Cal
Universidad de Burgos
esanz@ubu.es

Ileana M. Greca
Universidad de Burgos
imgreca@ubu.es

Recibido: 02/07/2024

Aceptado: 15/11/2024

RESUMEN

Este trabajo está basado en la implementación del proyecto de Aprendizaje-Servicio "Educación Integral en el Líbano", desarrollado en colaboración con la ONG 26 Letters, en el cuarto curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Burgos (UBU), desde las asignaturas Animación a la Lectura en Inglés en Educación Primaria e Investigación e Innovación en el Aprendizaje de Conocimiento del Medio (social y natural), a partir del enfoque AICLE, que tiene como punto de partida un álbum ilustrado en lengua inglesa. El estudio se centró en evaluar la adquisición de competencias en cooperación internacional entre los y las estudiantes. Para ello, se utilizó una metodología mixta: cuantitativa, a través del cuestionario S-LOMS aplicado antes y después de la implementación, y cualitativa, mediante el análisis de los portafolios del alumnado. Los resultados del proyecto evidencian una mejora significativa en competencias relacionadas con el compromiso con la comunidad, el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento. Estas mejoras reflejan la efectividad de los proyectos de Aprendizaje-Servicio y subrayan la importancia de promover una educación integral que no sólo aborda el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades esenciales para la participación activa y responsable en una comunidad global. La combinación de metodologías permitió obtener una visión amplia y detallada de los beneficios del proyecto, destacando la capacidad de estos enfoques para enriquecer la formación del futuro profesorado de inglés para enfrentar los retos de la educación en un mundo cada vez más interconectado, plurilingüe y pluricultural.

PALABRAS CLAVE: AICLE; Integración curricular; Aprendizaje-Servicio; Competencias; Cooperación internacional; Formación inicial del profesorado.

Service-Learning as a Tool for Developing Competencies in International Cooperation in the Initial Training of CLIL Primary Education Teachers

ABSTRACT

This work is based on the implementation of the Service-Learning project "Comprehensive Education in Lebanon," developed in collaboration with the NGO 26 Letters, in the fourth year of the Bachelor's Degree in Primary Education at the University of Burgos (UBU), through the courses Reading Animation in English in Primary Education and Research and Innovation in Learning about Social and Natural Environment, based on the CLIL approach, using an English-language picture book as a starting point. The study focused on evaluating the acquisition of competencies in international cooperation among the students. To achieve this, a mixed methodology was employed: quantitative, through the S-LOMS questionnaire administered before and after the implementation, and qualitative, through the analysis of students' portfolios. The project's results show a significant improvement in competencies related to community engagement, critical thinking, and knowledge application. These improvements highlight the effectiveness of Service-Learning projects and underscore the importance of promoting an education that not only addresses academic learning but also the development of essential skills for active and responsible participation in a global community. The combination of methodologies provided a comprehensive and detailed view of the project's benefits, emphasizing the ability of these approaches to enrich the training of future teachers of English and better prepare them to face the challenges of education in an increasingly interconnected, plurilingual and pluricultural world.

KEYWORDS: CLIL; Curricular Integration; Service-Learning; Teacher Competencies; International Cooperation; Preservice Teacher Training.

Introducción

Las universidades cumplen el objetivo de formar profesionales como ciudadanos activos que sean capaces de asumir los retos que plantea la sociedad actual (López-García-Torres et al., 2021). En este contexto, la Universidad debe facilitar el acercamiento del propio conocimiento a la realidad profesional, propiciando que los y las estudiantes participen en acciones desarrolladas en contextos reales que tengan un efecto en la comunidad, fomentando la cooperación con la propia sociedad (Abellán & Hernández-Martínez, 2021; Miletic et al., 2023). Es necesario, por tanto, la colaboración entre los centros educativos y las entidades sociales, a través de un análisis conjunto de la realidad, trabajando por objetivos comunes (Gill et al., 2023; Ochoa & Pérez, 2019). Este vínculo entre el pensamiento y la acción permite desarrollar en el estudiantado prácticas de reflexión que consigan reorientar y conceptualizar lo aprendido (Gill et al., 2023; Ruiz-Bejarano & Cotán, 2023). En este

contexto, la metodología del Aprendizaje-Servicio (en adelante ApS) en los estudios universitarios fomenta un tipo de aprendizaje basado en la experiencia, que pueda ser vivenciado y que permita desarrollar todo tipo de competencias, desde las disciplinares e instrumentales, hasta las competencias sociales y éticas para desempeñar la práctica profesional y adquirir conciencia social como ciudadanos activos (López-García-Torres et al., 2021; Ruiz-Bejarano & Cotán, 2023). Considerada una metodología innovadora, la investigación sobre los resultados de la implementación de proyectos de ApS ofrece la posibilidad de mejorar la práctica educativa, desde un punto de vista holístico, no sólo centrado en el rendimiento académico de los y las estudiantes, sino fomentando el desarrollo de competencias cívicas y sociales. Estos proyectos ofrecen la posibilidad de aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, lo que facilita una comprensión más profunda y práctica de los contenidos desarrollados durante la formación universitaria. Se trata, por tanto, no sólo de mejorar la práctica docente, sino de contribuir activamente al desarrollo personal comunitario de nuestra sociedad.

El ApS en el ámbito de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria se plantea como una propuesta didáctica que trata de reducir la distancia entre el contexto universitario y la sociedad de la que forma parte (Zarzuela & García, 2021). De esta forma, posibilita el aprendizaje de los contenidos disciplinares, al mismo tiempo que se atienden necesidades sociales que no están cubiertas en la actualidad, mediante el planteamiento de un servicio a la comunidad (Abellán & Hernández-Martínez, 2021; Mella-Núñez et al., 2015). Además, la puesta en práctica del ApS con futuros y futuras docentes de inglés favorece un mayor conocimiento de la diversidad cultural favoreciendo la responsabilidad social entre el futuro profesorado, así como un mayor conocimiento del contenido curricular de la asignatura (Corral-Robles et al., 2022). Según diversos resultados, el ApS se presenta como una metodología eficaz, no sólo para mejorar los conocimientos conceptuales, sino también para desarrollar destrezas y actitudes dentro del marco docente de una materia académica. Algunas de las habilidades que ofrece esta metodología incluyen la toma de decisiones, la gestión de conflictos, la aplicación de correcciones y la capacidad de adaptación entre los y las estudiantes. Además, su implementación fomenta el pensamiento crítico y reflexivo al conectar al alumnado con su futuro mundo profesional.

En este sentido, aunque la investigación que combina específicamente el ApS y el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) aún está en desarrollo, los estudios disponibles sugieren que esta integración puede enriquecer significativamente la experiencia educativa al conectar el aprendizaje académico con aplicaciones del mundo real y fomentar una comprensión más profunda de la lengua, el contenido y la cultura. Por ejemplo, los proyectos de ciudadanía intercultural en Argentina han combinado el AICLE con el ApS para mejorar la comprensión del estudiantado de la diversidad cultural y lingüística, al tiempo que abordan temas de justicia social (Banegas, 2022). La investigación también destaca las percepciones positivas tanto del profesorado como del alumnado cuando se combinan estas metodologías. El profesorado aprecia la aplicación práctica de los contenidos académicos, mientras que los y las estudiantes manifiestan un mayor compromiso y

motivación debido a la relevancia de sus proyectos para el mundo real (Piacentini, 2021).

El Aprendizaje-Servicio en el contexto universitario

Aunque no se ha establecido una definición formal del término, diversos autores se han encargado de desentrañar las características que contempla en su propio significado, con el objetivo de determinar su significado de forma precisa. Principalmente se ha puesto el énfasis en aspectos, como el conocimiento adquirido, o la reflexión necesaria para enriquecer este conocimiento y aportar un valor social a la experiencia, a lo que podemos sumar el término pensamiento crítico (Chaverri, 2016). Esta amalgama de características, conjugadas en un proyecto bien articulado, da sentido y entidad al ApS. Así, Puig y Palos (2006) lo definen como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un sólo proyecto bien articulado, en el que los y las participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlos” (p. 61).

El ApS, arraigado en el pragmatismo de John Dewey, enfatiza el valor educativo de la experiencia, desarrollada en un entorno comunitario, tanto para el estudiantado como para la comunidad (Mella-Núñez et al., 2015). Este enfoque busca un cambio significativo o mejora que parta de las necesidades sociales locales, nacionales o internacionales (Puig et al., 2007). Para Chaverri (2016), el servicio en los programas ApS enriquece el aprendizaje al aplicar conocimientos, mejorando así la calidad del proceso, desde el punto de vista académico, disciplinar y competencial. Esta combinación fortalece el desarrollo ético y de empatía, esencial no sólo en la docencia, sino en cualquier ámbito profesional.

Desde el origen del término a finales de los años 90, el ApS se ha desarrollado desde dos perspectivas: la tradicional, centrada en el voluntariado con una orientación personal y académica, y la crítica, que prioriza la justicia social y la igualdad (Zarzuela & García, 2021). Esta última, el ApS crítico, emerge como la opción más viable para impulsar el cambio social y desarrollar competencias en el alumnado, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico (Ochoa & Pérez, 2019).

Así, el ApS crítico implica una transformación profesional y personal en los y las estudiantes, promoviendo la colaboración horizontal con la comunidad y potenciando el empoderamiento de las personas beneficiarias (Zarzuela & García, 2021). Esta participación también facilita la transición hacia la inclusión (Ochoa & Pérez, 2019), uno de los ámbitos de creciente aplicación de proyectos ApS en la formación inicial del profesorado (García & Sánchez-Calleja, 2017). Además de contribuir al aprendizaje intelectual, el ApS promueve el desarrollo de competencias emocionales y sociales, como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la empatía (Puig et al., 2007; Miletić et al., 2023; Ochoa & Pérez, 2019). Según Bisquerra (2010), estas competencias emocionales son fundamentales para el aprendizaje personal y social, abordando aspectos como el autoconcepto, la autoestima y la resolución de problemas. En resumen, el ApS se presenta como una herramienta educativa integral que potencia el desarrollo académico, emocional y social del estudiantado.

La Universidad de Burgos reconoce la importancia del ApS como una herramienta clave en el desarrollo de la conciencia social y la participación ciudadana para garantizar el compromiso de sus estudiantes hacia la consecución de los ODS. Así, desde el curso 2019-2020 se desarrollan proyectos de ApS que tienen por objetivo la formación tanto de profesionales competentes, como de ciudadanos comprometidos y conscientes de su papel en la sociedad, abordando temáticas que se orientan al cumplimiento de los ODS desde la educación y la salud hasta el medio ambiente y la igualdad de género. Desde su inicio hasta el curso 2023-2024 el número de proyectos de ApS ha ido en aumento, abordando una amplia gama de temas relacionados y aumentando significativamente el número de docentes implicados, el número de asignaturas y fundamentalmente el número de beneficiarios que pasó de 502 el primer año hasta alcanzar 2316 en el curso 2022-2023. Después de Terapia Ocupacional, la titulación con más proyectos de ApS, el 30% del total de proyectos se desarrolla en las distintas titulaciones de la Facultad de Educación. Algunos de estos proyectos sobrepasan las fronteras nacionales, sumando un componente internacional, como el proyecto sobre el que hemos realizado este estudio “Educación Integral en Líbano”, desarrollado en el ámbito de dos asignaturas del cuarto curso del Grado en Maestro de Educación Primaria (Mención Inglés).

“Educación Integral en Líbano”, ApS en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria

Ante la inestable situación social y política global, en la que la guerra y las desigualdades marcan nuevas perspectivas en el proceso de comprensión del entorno, este proyecto propone un acercamiento de los y las estudiantes a contextos sociales desfavorables. De esta forma, se busca involucrar al alumnado en un proceso de reflexión que les permita reconocer el papel crucial de la educación en estos contextos y la necesidad de implementar en el aula formas de abordar los contenidos desde una perspectiva integradora. En este marco de acción, se ofrece al alumnado de 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria (Mención Inglés) de la Universidad de Burgos la posibilidad de colaborar con la ONG 26 Letters, en el proyecto de ApS titulado, “Educación integral en Líbano” diseñando material didáctico en inglés basado en el enfoque AICLE de forma integrada con las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua Extranjera (inglés). La escuela de 26 Letters trabaja en Beirut proporcionando educación gratuita y de calidad en lengua inglesa a estudiantes afectados social y económicamente por su situación como refugiados de Siria. Este entorno escolar resulta muy sugerente para poner en práctica las competencias académicas, personales y sociales de los futuros y las futuras docentes en el contexto de la formación inicial. Así, durante el curso 2023-2024, dicho alumnado participó diseñando y desarrollando proyectos integrados AICLE, con el inglés como lengua vehicular que fomentan tanto la educación en valores a partir de la reflexión y la toma de conciencia de problemas sociales como la posibilidad de aprender experimentando.

De manera interdisciplinar, se trabajan los contenidos desde dos asignaturas del 4º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria: Animación a la Lectura en Inglés

en Educación Primaria e Investigación e Innovación en el Aprendizaje de Conocimiento del Medio (social y natural), a partir del enfoque AICLE, que tiene como punto de partida un álbum ilustrado o cuento infantil en lengua inglesa para alumnado nativo. El marco de acción para las dos asignaturas mencionadas es el objetivo principal de la ONG 26 Letters: formar a personas libres y responsables con la sociedad en la que viven, en el que el estudiantado recibe clases individualizadas de inglés, basadas en un programa educativo transversal que hace hincapié en los valores sociales y la ética.

El desarrollo del ApS parte de una primera toma de contacto con la ONG a partir de una actividad, realizada a principios de curso con el alumnado de 4º curso del Grado en Maestro en Educación Primaria, en la mención de inglés. En esta actividad el alumnado tiene la oportunidad de conocer a las fundadoras de 26 Letters mediante una charla coloquio, en la que explican las acciones que llevan a cabo y plantean situaciones reales de enseñanza de inglés, así como comparten con el alumnado consejos para una enseñanza del inglés comunicativa y eficaz para dar lugar al debate acerca de las posibilidades de intervención didáctica. Al mismo tiempo, se facilita al alumnado diversos recursos informativos acerca de la labor que desarrollan, las dificultades con las que se encuentran y el contexto educativo de El Líbano.

En paralelo al desarrollo del proyecto los y las estudiantes tomaron la iniciativa de promover una campaña de recogida de material escolar para ser enviada junto con el material diseñado a Beirut. Dicha iniciativa implicó la organización de un plan de información y promoción a través del boca a boca entre el estudiantado y la difusión de información en las redes sociales. Al finalizar el semestre se recogieron más de 100 bolígrafos donados por una empresa local de clases particulares y material escolar de variada naturaleza donada directamente por el alumnado. El proyecto finaliza con el envío del material didáctico diseñado por el alumnado y el material escolar proporcionado a la escuela de 26 Letters en Beirut. Tras la implementación de este material, quedamos a la espera del feedback de los voluntarios, para seguir desarrollando recursos que sean útiles para el contexto educativo al que van dirigidos.

En este contexto, el objetivo principal de este estudio es investigar cómo la participación activa del alumnado del último curso el Grado en Maestro de Educación Primaria en el proyecto de ApS “Educación Integral en Líbano” facilita el desarrollo de competencias relacionadas con el propio grado, así como competencias personales y referidas con el compromiso social. Este estudio se centra en comprender cómo dicha participación contribuye tanto a la reflexión crítica como al fomento del compromiso social entre el profesorado del futuro. Para lograr este propósito, se analizaron las percepciones de las y los estudiantes, futuros y futuras docentes de inglés en Educación Primaria, que participaron en el proyecto, y el impacto de estas experiencias en su formación inicial como agentes de cambio social y educativo. A través de un enfoque tanto cualitativo como cuantitativo, se analizó su percepción acerca de su capacidad para trabajar en equipo, resolver conflictos de manera efectiva, comunicarse de forma clara y respetuosa, y su disposición para participar activamente en iniciativas colaborativas. Se buscó comprender cómo estas competencias han impactado en su desarrollo personal y académico, y de qué manera se sienten preparados para aplicar estas habilidades en contextos tanto escolares como extracurriculares.

Método

Para responder nuestra pregunta de investigación hemos desarrollado un estudio mixto del tipo de diseño explicativo secuencial (Creswell, 2013). La parte cuantitativa del estudio está compuesta por un estudio cuasiexperimental, con un grupo control y la aplicación de pre-test y pos-test. La parte cualitativa, por un análisis de contenido de portafolios producidos por el alumnado del grupo experimental.

Contexto y participantes

Los y las participantes del estudio son alumnos y alumnas de la Mención de Inglés del 4º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria. 41 alumnos y alumnas participaron en la actividad de ApS que se desarrolló en el primer semestre del curso 2023-2024, conformando el grupo experimental. Por su parte, 25 estudiantes, compañeros del alumnado del grupo experimental, pero que no participaron de la acción del ApS porque no pertenecían a la Mención de Inglés, conforman el grupo control.

Se utilizó el instrumento S-LOMS (Service-Learning Outcomes Measurement Scale) (Snell & Lau, 2020). Este instrumento, con excelentes propiedades psicométricas, consta de 56 ítems, que abarcan 11 ámbitos en cuatro variables principales: a) aplicación de conocimientos; b) competencias personales y profesionales, incluidas las competencias para relacionarse y trabajar en equipo, las competencias para resolver problemas de forma creativa, las competencias para la autorreflexión y las competencias para el pensamiento crítico; c) orientación y compromiso hacia la comunidad, incluidos el sentido de la responsabilidad social, el compromiso y la comprensión de la comunidad, y la atención y el respeto; y d) autoconciencia, incluida la autoeficacia, la autocomprensión y el compromiso con la superación personal. Dada la longitud del instrumento, se seleccionaron 35 ítems más relacionados con las competencias del Grado, de las siguientes subescalas: aplicación del conocimiento (3 ítems); habilidades de relación y trabajo en equipo (8 ítems); pensamiento crítico (3 ítems); compromiso con la comunidad (8 ítems); cuidado y respeto (7 ítems); sentido de la responsabilidad (3 ítems); y compromiso con la superación personal (3 ítems). Los ítems fueron traducidos al español y revisada la corrección de su redacción por las autoras de este trabajo. Fueron pasados al alumnado de ambos grupos al comienzo y al final de las clases, utilizándose un formulario electrónico. Para su análisis se utilizó estadística descriptiva e inferencial, y el software SPSS v. 28.0.

El coeficiente de fiabilidad (alfa de Crombach) del test completo ($\alpha=0,959$), ha sido alto para nuestra muestra, así como para la mayoría de las subescalas: aplicación del conocimiento ($\alpha=0,904$); habilidades de relación y trabajo en equipo ($\alpha=0,924$); pensamiento crítico ($\alpha=0,750$); compromiso con la comunidad ($\alpha=0,909$); cuidado y respeto ($\alpha=0,908$); sentido de la responsabilidad ($\alpha=0,664$); y compromiso con la superación personal ($\alpha=0,866$).

Además del análisis de los datos recogidos en el cuestionario, se analizó el contenido de los portafolios individuales producidos por cada estudiante (Braun &

Clarke, 2006) en el marco de la asignatura Animación a la Lectura en inglés en Educación Primaria. En el portafolio, cada estudiante de forma individual debía reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, lo que conecta con nuestro objetivo de conocer si el proyecto “Educación Integral en El Líbano” facilita el desarrollo de las competencias del Grado en Maestro de Educación Primaria (Mención Inglés). El análisis de los portafolios producidos por el alumnado se llevó a cabo mediante un enfoque sistemático y detallado. En primer lugar, se diseñó un marco de análisis con categorías relacionadas con las siete subescalas del cuestionario S-LOMS (Snell & Lau, 2020) analizadas en el estudio cuantitativo (aplicación del conocimiento, habilidades de relación y de trabajo en equipo, pensamiento crítico, compromiso con la comunidad, cuidado y respeto, sentido y responsabilidad social y compromiso con la automejora). Se examinaron detalladamente las reflexiones finales, con especial atención en las muestras concretas de habilidades y conocimientos relacionados con las categorías identificadas. Se buscó evidencia de cómo los y las estudiantes reflexionaban acerca de la adquisición de competencias, la aplicación de estas y la influencia en su propio proceso de aprendizaje.

Resultados

U de Mann-Whitney para muestras independientes (tabla 2) indican que la distribución es la misma para ambos grupos en todas las dimensiones,

Tabla 1

Media y desviación estándar para cada dimensión en el grupo control y experimental, antes de la intervención. N significa no participación (grupo control) y S, participación (grupo experimental).

Dimensión	Participación en el proyecto ApS	N	Media	Desviación estándar
Aplicación del conocimiento	N	16	7.41	1.03
	S	41	7.68	1.0
Habilidades de relación y trabajo en equipo	N	16	7.97	1.12
	S	41	7.77	1.24
Pensamiento crítico	N	16	7.67	1.7
	S	41	7.92	1.01
Compromiso con la comunidad	N	16	7.79	1.18
	S	41	7.68	1.08
Cuidado y respeto	N	16	9.04	.7
	S	41	9.11	.86
Sentido de la responsabilidad social	N	16	8.29	.99
	S	41	8.54	1.11
Compromiso con la automejora	N	16	8.50	.97
	S	41	8.47	1.08

Tabla 2

Prueba U de Mann Whitney comparando los resultados del pretest para las diferentes dimensiones del grupo control y experimental

	Aplicación del conocimiento	Habilidades de relación y trabajo en equipo	Pensamiento crítico	Compromiso con la comunidad	Cuidado y respeto	Sentido de la responsabilidad social	Compromiso con la automejora
U de Mann-Whitney	301.00	302.00	284.50	297.00	290.50	282.50	325.50
Z	-.48	-.46	-.78	-.55	-.67	-.82	-.04
Sig. asin. (bilateral)	.63	.64	.44	.58	.50	.42	.96

Nota: a. Variable de agrupación: Participación

La tabla 3 muestra Aunque todas las medias de las diferentes dimensiones son superiores en el grupo experimental que en el grupo control, U de Mann-Whitney para muestras independientes comparando ambos grupos (Tabla 4) muestra que sólo en la dimensión pensamiento crítico la media del grupo experimental es significativamente superior a la del grupo control ($p = 0,05$).

Tabla 3

Media y desviación estándar de cada dimensión en el grupo control y experimental, después de la intervención. N significa no participación (grupo control) y S, participación (grupo experimental).

Dimensión	Participación en el proyecto ApS	N	Media	Desviación estándar
Aplicación del conocimiento	N	22	7.86	.934
	S	28	8.07	1.57
Habilidades de relación y trabajo en equipo	N	22	8.01	.98
	S	28	8.07	1.59
Pensamiento crítico	N	22	7.64	1.06
	S	28	8.27	1.03
Compromiso con la comunidad	N	22	7.74	.98
	S	28	8.22	1.07
Cuidado y respeto	N	22	9.11	.95
	S	28	9.19	.74
Sentido de la responsabilidad social	N	22	8.68	.92
	S	28	8.83	1.19
Compromiso con la automejora	N	22	8.57	1.17
	S	28	8.58	.95

Tabla 4

Prueba U de Mann Whitney comparando los resultados del posttest para las diferentes dimensiones del grupo control y experimental.

	Aplicación del conocimiento	Habilidades de relación y trabajo en equipo	Pensamiento crítico	Compromiso con la comunidad	Cuidado y respeto	Sentido de la responsabilidad social	Compromiso con la automejora
U de Mann-Whitney	256.50	264.50	208.00	216.50	304.50	247.00	297.50
Z	-1.01	-.85	-1.97	-1.79	-.07	-1.21	-.21
Sig. asin. (bilateral)	.31	.39	.05	.07	.94	.23	.87

a. Variable de agrupación: Participación

	Aplicación del conocimiento	Habilidades de relación y trabajo en equipo	Pensamiento crítico	Compromiso con la comunidad	Cuidado y respeto	Sentido de la responsabilidad social	Compromiso con la automejora
U de Mann-Whitney	442.00	466.50	435,00	413.50	560.50	471.00	566.00
Z	-1.62	-1.32	-1,707	-1.96	-.17	-1.27	-.10
Sig. asin. (bilateral)	.106	.19	.09	.05	.87	.21	.92

a. Variable de agrupación: pre-post test

, se analizó el tamaño del efecto producido por la intervención en las medias de las dimensiones estudiadas antes y después de la intervención. Para ello, se calculó

Dimensión	Aplicación del conocimiento	Habilidades de relación y trabajo en equipo	Pensamiento crítico	Compromiso con la comunidad	Cuidado y respeto	Sentido de la responsabilidad social	Compromiso con la automejora
g de Hedges	.31	.21	.47	.50	.10	.25	.11

Dimensión	Categoría	Ejemplo	Número de menciones
Aplicación del conocimiento	Soy capaz de establecer conexiones entre la teoría y la práctica	<i>Creo que he aprendido muchísimo sobre la enseñanza, no sólo con los contenidos, sino también de mis compañeros y las profesoras que he tenido la suerte de ver estos meses, en clase, en las distintas visitas... Esta experiencia también me ha enseñado la importancia de la autenticidad y la conexión emocional en la enseñanza. No sólo se trata de transmitir conocimientos, sino de involucrarse activamente con los estudiantes, comprender sus emociones y necesidades para despertar su pasión por aprender. Creo que el maestro no debe limitarse a ser 'maestro' en el sentido estricto de la palabra, sino también un guía, un inspirador y un buen modelo a seguir.</i>	9
	Soy capaz de aplicar lo que aprendo en clase para resolver problemas de la vida real.	<i>Visits, service-learning, and extracurricular activities are vital components of primary school education, offering invaluable hands-on experiences beyond classroom learning. These experiences provide real-world contexts, fostering deeper understanding, curiosity, and a sense of wonder about various subjects.</i>	17
	Soy capaz de transferir conocimientos y competencias de un entorno a otro	<i>Desde proyectos de escritura hasta actividades innovativas distintas a lo tradicional dentro del aula, del colegio o al aire libre, hemos aprendido que la educación se extiende a todas las dimensiones de la vida de nuestros alumnos y no se limita al espacio típico de clases.</i>	6
Pensamiento crítico	Soy capaz de analizar un asunto	<i>Two sisters' efforts exemplify how individuals can make a difference through direct action and commitment to causes that improve the quality of life for others. Their work in creating educational opportunities reflects the transformative power of education and its positive impact on the lives of students and society as a whole.</i>	5
Compromiso con la comunidad	Soy capaz de identificar cuestiones importantes para una sociedad desfavorecida	<i>We had a video call with two Spanish sisters who do an impressive humanitarian work, I admire them very much since they have decided to create an NGO so that different Arab children living in Lebanon can have a quality education. I found it very interesting the fact they told us that, in order to have a quality education, they first need to cover the basic needs of the kids, such as food, health, as before meeting with these sisters, these kids didn't have those things covered.</i>	15
	Pienso en cómo puedo servir a la sociedad después de graduarme.	<i>It's moments like these that remind me of the privilege I have and the responsibility I feel as a future educator to create inclusive and supportive learning environments for all kids, no matter where they are in the world.</i>	1
	Soy capaz de identificar los retos de la sociedad	<i>As a student and participant in this talk, it has allowed me to know the existence of unfavourable social situations that exist in the world and to be aware of the importance that education has in them.</i>	10
	Pondré de mi parte para reducir los problemas sociales	<i>In the end, the entire class came together, and we collected a box of school supplies that was sent to "26 letters." It seems admirable to me, and I would get chills every time they talked about their students. Just thinking about the number of children they had helped and made happy with just a little support and education was truly touching.</i>	5
	Participo en debates para posibles mejoras del entorno	<i>Also, we had the privilege to engage in a conversation with them, providing us with an intimate vision into the remarkable narrative that underpins the foundation of "26 letters".</i>	1

Soy capaz de aplicar lo que aprendo en clase para resolver problemas de la vida real”, que es mencionada en 17 ocasiones. Por otro lado, la categoría “Soy capaz de establecer conexiones entre teoría y práctica” cuenta con 9 menciones y la categoría “Soy capaz de transferir conocimientos y competencias de un entorno a otro” con 6. En este sentido, y aunque no forma parte de las categorías originales de análisis, y considerando la relevancia que adquiere dada la naturaleza de la mención de inglés, cabe señalar que existen 13 menciones a la aplicación del conocimiento en relación con la enseñanza del inglés, basado en el enfoque AICLE.

En la dimensión “Compromiso con la comunidad” encontramos también una significancia media, destacando fundamentalmente las categorías “Soy capaz de identificar cuestiones importantes para una sociedad desfavorecida” con 15 menciones y “Soy capaz de identificar los retos de la sociedad” con 10 menciones. Con un valor inferior, aunque destacable, encontramos la categoría “Pondré de mi parte para reducir los problemas sociales” que aparece representada en 5 ocasiones en el análisis de los portafolios. En este sentido, la categoría “Soy capaz de analizar un asunto”, de la dimensión de Pensamiento Crítico tiene una representación similar, mencionada en 5 ocasiones. No encontramos, sin embargo, resultados significativos en otras dimensiones de análisis.

En definitiva, es destacable la percepción del alumnado con relación a las competencias relacionadas con el compromiso a la sociedad y la aplicación del conocimiento, lo que sugiere una reflexión acerca de la utilidad de los conocimientos adquiridos en ambas asignaturas, así como una percepción positiva acerca de la aplicabilidad de los proyectos basados en el enfoque AICLE en un mundo real como es la escuela 26 Letters. Por otro lado, la reflexión acerca del compromiso con la comunidad, referida en 32 ocasiones, a lo largo de diferentes dimensiones de análisis, sugiere el impacto de la experiencia y la significancia de la misma en el desarrollo de otras categorías, como el pensamiento crítico, aunque aparezcan representadas en menor número, donde destacan fundamentalmente la capacidad de identificar cuestiones de relevancia en un contexto social desfavorecido.

Discusión

Los resultados obtenidos tras el análisis del cuestionario S-LOMS indican una ligera mejora en las dimensiones de pensamiento crítico y compromiso con la comunidad en el grupo experimental, mientras que el grupo control no mostró cambios significativos. Esto sugiere que la intervención aplicada al grupo experimental ha tenido un efecto positivo en el desarrollo tanto del pensamiento crítico como en la competencia de compromiso con la comunidad de los y las participantes, a pesar del corto período de tiempo en que se desarrolló. Este hallazgo es consistente con lo descrito por Puig et al. (2007), quienes argumentan que el ApS es una propuesta educativa integral que permite estimular y avivar tanto el pensamiento crítico como la responsabilidad cívica.

La mejora observada en el pensamiento crítico del grupo experimental puede atribuirse a las características propias del ApS, orientado al desarrollo de habilidades

críticas y de responsabilidad cívica. En este sentido, también Mendía (2012) examina la relación entre el ApS y el desarrollo personal, o "aprender a ser", afirmando que el ApS favorece el "pensamiento crítico, la resolución de problemas, actitudes positivas hacia el aprendizaje, el liderazgo y la independencia" (p. 74). Entre los beneficios encontrados en el estudio de Miletić et al. (2023) se encuentran también aptitudes académicas y personales como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la comunicación eficaz.

En contraste, el grupo control, que no participó en la intervención de ApS, no experimentó una mejora similar en la dimensión de pensamiento crítico. Esto resalta la efectividad de la metodología de ApS en comparación con enfoques educativos tradicionales que pueden no abordar de manera tan directa el desarrollo de competencias críticas y cívicas. En consonancia con ello, el pensamiento crítico es también una de las dimensiones destacadas en el análisis de los portafolios. Sin ser la más significativa en número de menciones, permite estudiar el impacto de la experiencia en el razonamiento y en la capacidad de elaborar juicios complejos sobre los fenómenos de su alrededor, determinada por la dimensión capacidad de analizar un asunto (5 menciones). Reflejo de esta percepción lo encontramos en la siguiente reflexión de un estudiante en su portafolio: "Moreover, the comprehensive curriculum, which includes mathematics and history, enhances critical thinking and problem-solving skills while providing a contextual understanding of the world. This well-rounded education prepares students not only academically but also for active participation in society."

Con relación a la dimensión compromiso con la comunidad que, según el análisis cuantitativo, presenta un efecto medio en el grupo experimental, es altamente constatado en el análisis de los portafolios del estudiantado, con un total de 32 menciones. Destacan la capacidad de identificar cuestiones importantes para una sociedad desfavorecida (15) y la de identificar los retos de la sociedad (10). El compromiso social y la responsabilidad cívica hacia la comunidad es uno de los aspectos que destacan Ruiz-Bejarano y Cotán (2023) tras la implementación de un programa de ApS en el alumnado de Educación Superior. Por otro lado, la investigación de López-García-Torres et al. (2021) demuestra que la metodología de ApS ofrece beneficios bidireccionales, ya que no sólo vincula la teoría con la práctica, sino que también promueve "el desarrollo comunitario, la cohesión de las comunidades y el compromiso responsable" (p. 156). La oportunidad de enfrentar de manera directa una realidad generalmente distante permite desarrollar empatía, lo que refuerza los valores éticos de los y las estudiantes. Esto, a su vez, fortalece su compromiso social, resultando en una actitud más positiva hacia la responsabilidad social entre el alumnado que ha participado en un proyecto de ApS en comparación con aquellos que no lo han hecho (Chaverri, 2016).

La dimensión de aplicación del conocimiento no plantea cambios significativos en ninguno de los grupos, control y experimental, tras la implementación del proyecto de ApS, según los resultados del cuestionario S-LOMS. Sin embargo, tiene una alta

representación en el análisis del portafolio. Se destaca fundamentalmente la capacidad de establecer conexiones entre la teoría y la práctica (9 menciones) y la capacidad de aplicar lo aprendido en clase para resolver problemas de la vida real (17 menciones). Estos resultados son coherentes con lo propuesto por diferentes autores. Así López-García-Torres et al. (2021) subrayan la relevancia de los proyectos de ApS en la integración de la teoría con la práctica, además de promover el desarrollo comunitario y el compromiso responsable; y Zarzuela (2020) resalta que las experiencias vividas a través del ApS facilitan la comprensión de los aspectos teóricos estudiados, permitiendo a los y las estudiantes entender mejor los contenidos de otras asignaturas y aplicarlos de manera que se reduzca la brecha entre teoría y práctica.

Uno de los hallazgos más significativos obtenidos tras el análisis de los portafolios reside en la significativa frecuencia de referencias que hacen al empleo del conocimiento en entornos plurilingües mediante la implementación del enfoque AICLE en este proyecto ApS. La frecuente mención de esta metodología sugiere que el alumnado encuentra en la experiencia de ApS un recurso valioso para la enseñanza y el aprendizaje del marco de 4 C de AICLE (Coyle, 2007) en la Educación Primaria, ya que con el ApS no sólo se puede aprender la lengua extranjera, sino también elementos relacionados con el contenido, la cognición y la cultura en contextos plurilingües.

Por otro lado, consideramos importante mencionar que los y las estudiantes que participaron en la investigación estaban en su último año de estudios de grado. Esto implica que muchas de las competencias evaluadas en el cuestionario ya se consideraban desarrolladas en gran medida al inicio de ese curso. Como resultado, no se observaron diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, ni antes ni después de la implementación del proyecto de ApS en algunas dimensiones como Habilidades de relación y de trabajo en equipo, Cuidado y respeto, Sentido y responsabilidad social o Compromiso con la automejora. Este hallazgo sugiere que el estudiantado en etapas avanzadas de su formación académica ya ha adquirido muchas de las habilidades que el ApS busca fomentar, lo que implica que el proyecto no desarrolló mejoras adicionales en competencias previamente consolidadas, descritas en las competencias del Grado de Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Burgos, como el Trabajo en equipo, las Habilidades en las relaciones interpersonales o el Aprendizaje autónomo.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en el análisis del cuestionario S-LOMS y de los portafolios del estudiantado que participó en el proyecto de ApS, diseñando material didáctico basado en el enfoque AICLE para la escuela de la ONG 26 Letters, revelan una mejora significativa en la preparación de los y las estudiantes para enfrentar desafíos complejos, tanto en el ámbito educativo como en el comunitario. Así, el ApS emerge como un enfoque educativo que no sólo promueve el desarrollo académico de los y las estudiantes como futuros y futuras docentes de inglés, sino que también los involucra

en la comunidad para abordar desafíos tanto locales y globales. Por tanto, el ApS se plantea como una alternativa al academicismo tradicional de las universidades, dando lugar a una simbiosis entre el estudiantado y la propia sociedad, forjando relaciones de cooperación y beneficio que van más allá de la enseñanza tradicional centrada en el libro de texto (Chaverri, 2016).

Retomando el objetivo de esta investigación, podemos afirmar que la participación en el proyecto ApS “Educación Integral en Líbano” contribuye a la reflexión crítica y al fomento del compromiso social entre los y las docentes del futuro. Los resultados obtenidos del análisis de los portafolios son coincidentes con los obtenidos con el cuestionario S-LOMS al presentar mejoras significativas en la dimensión de compromiso con la comunidad. Estos resultados parecen apuntar a un mayor desarrollo de su sentido de responsabilidad cívica y su voluntad de contribuir al bienestar social, que implica una capacidad para identificar problemas importantes, participar en debates significativos y refleja un compromiso con la justicia social y la equidad educativa.

El análisis del cuestionario S-LOMS y, aunque en menor medida, también en el análisis de los portafolios, evidencian el desarrollo de habilidades significativas para el pensamiento crítico, especialmente en lo que respecta a la capacidad de analizar problemas complejos y entender diferentes perspectivas. Mientras que su capacidad para establecer conexiones entre la teoría y la práctica, así como para aplicar sus conocimientos sobre la enseñanza del inglés y el enfoque AICLE en contextos reales aparece destacado en el análisis de los portafolios. Por tanto, este enfoque holístico no sólo les permite adaptar sus conocimientos en ambas asignaturas para configurar proyectos integrados basados en el enfoque AICLE de manera efectiva y real para la ONG 26 Letters, sino que también fomenta un compromiso activo con el aprendizaje experiencial y la resolución de problemas en la vida cotidiana.

Este estudio presenta al menos dos limitaciones. Una es el tamaño de la muestra, siendo necesario replicar este estudio con muestras mayores. La otra limitación se refiere a los instrumentos utilizados. El S-LOMS es un cuestionario en el que el alumnado “autoreporta” la percepción de sus competencias. Esta es una característica de todos los instrumentos que evalúan el desarrollo competencial en experiencias de ApS. Para intentar reducir este problema, e intentar acercarnos a resultados más fidedignos y con mayor validez, hemos usado una metodología cuasi experimental, con grupo control, combinada con el análisis cualitativo de portafolios.

Para finalizar, destacamos que los resultados subrayan la importancia de una educación integral que no sólo se centre en el desarrollo de habilidades académicas, sino también en la promoción de valores como la empatía, la solidaridad y el compromiso cívico. Debemos considerar también la necesidad de enfrentar los desafíos del siglo XXI, desde un enfoque integrador. Las problemáticas sociales a las que nos enfrentamos deben ser abordadas desde diferentes áreas académicas, nutriéndose unas de otras, para fomentar un conocimiento holístico. Esta perspectiva global y crítica, alejada del asistencialismo, se convierte en una potente herramienta

para el cambio, que lleve a la construcción de un mundo más justo (Ochoa & Pérez, 2019).

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del Proyecto AyS “Educación Integral en el Líbano” aprobado en la V Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Transformación Social en Aprendizaje y Servicio (ApS) para el Curso Académico 2023-2024 con financiación de la Universidad de Burgos.

Contribuciones de los autores

Las tres autoras han colaborado de forma equitativa en cada uno de los apartados de esta investigación, así como en la redacción del artículo.

Referencias

- Abellán, J. y Hernández-Martínez, A. (2021). Aprendizaje-Servicio y construcción de materiales en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96 (35, 1)147-162. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.83261>
- Banegas D. L. (2022). Research into practice: CLIL in South America. *Language Teaching*, 55(3), 379-391. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000622>
- Bisquerra, R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chaverri, P. (2016). *El Aprendizaje en Servicio y su relación con la enseñanza para la comprensión. Análisis, núm. 4. Instituto de políticas públicas y libertad*. UPLACIT
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.
- Corral-Robles, S., Hooli, E.-M., Ortega-Martín, J. L. y Ruiz-Montero, P. J. (2022). Competencias y Aprendizaje-Servicio mediante actividad física en futuros docentes de inglés. *Retos*, 45, 821-832.
- Coyle, D (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- García, M. y Sánchez-Calleja, L. (2017). El Aprendizaje Servicio y el desarrollo de las competencias emocionales en la formación inicial del profesorado. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 20, 127-145. <http://doi.org/10.18172/con.2991>
- Gill, R. U., Bano, I. y Naqvi, S. A. H. (2023). Institutionalizing Service Learning in the Higher Education. *ERI Educational Research and Innovation*, 3(2), 146-157. <https://doi.org/10.61866/eri.v3i2.76>

- Ledesma, R., Macbeth, G. y De Kohan, N. C. (2008). Tamaño del efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico *ViSta* [A conceptual review of effect size estimates of the difference between two means]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425–439.
- López-García-Torres, R.; Saneleuterio, E. y Andreu-Ato, N. (2021). De la formación docente en España a la práctica educativa en Senegal: un proyecto de cooperación internacional basado en el aprendizaje servicio para Infantil y Primaria. *Revista Española de Educación Comparada*, 39 (julio-diciembre 2021), 138-159. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29393>
- Mendía, R. (2012). Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y a la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82.
- Mella-Núñez, I. I Santos-Rego, M. A. y Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 12, 35-39. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.12.569>
- Miletić, D. Jadrić, I. y Miletić, A. (2023). Importance of Implementation of Service Learning in Sport And Health Higher Education Area. *Sproticopedia SMB*, 1(1), 51-63. <https://doi.org/10.58984/smbic2301051m>
- Ochoa, A. y Pérez, L. M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Piacentini, V. (2021). CLIL and Science education. A review for a Language focus in Science teaching. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(3), 113–131. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12646>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006) Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Ruiz-Bejarano, A. M. y Cotán, A. (2023). Aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en proyectos. Intersecciones en una iniciativa de innovación docente universitaria en soporte online. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 16, 112-127. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2023.16.8>
- Snell, R.S. y Lau, K.H. (2020). The Development of a Service-Learning Outcomes Measurement Scale (S-LOMS). *Metropolitan Universities*, 31(1), 44-77. <https://doi.org/10.18060/23258>
- Zarzuela, A. y García, M. (2021). Aprendizaje-servicio crítico en la formación inicial del profesorado a través de un itinerario curricular. *HOLOS*, 37(2), 1-20. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.11986>

Zarzuela, A. (2020). *El Aprendizaje y Servicio en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. El caso de la Universidad de Cádiz*. Tesis Doctoral. Repositorio Universidad de Cádiz.

A Critical Analysis of the conception of Methodological Models in International English Didactics: The Example of the "PPP Model"

Christian PUREN

Datos de contacto:

Christian Puren
Université Jean Monnet - Saint-
Etienne
christian.puren@univ-st-etienne.fr

Recibido: 07/08/2024
Aceptado: 15/11/2024

ABSTRACT

The purpose of this article is to critically analyze the generally restrictive and prescriptive treatment of methodological models for organizing didactic units in International English Didactics (IED). The example taken is the "PPP model" (Presentation → Practice → Production), the most widely implemented in textbooks and therefore probably the most widely used by teachers of this language. Its aim is to promote the "praxeologization", which consists of teachers manipulating methodological models themselves at will, rather than reproducing them, so as to constantly adapt their practices to their action environments. In describing the PPP model, this article draws on the work of specialists in the IED field, and in critiquing it, on a conceptual framework whose elements are borrowed from various philosophers and epistemologists who have worked on modeling as a tool for dealing with complexity. The article concludes by emphasizing the need to develop, in the pre-service and ongoing training, the ability of foreign language teachers to carry out "mental praxeologizations". This would avoid reductionism and promote the didactic creativity necessary for effective language classroom practices.

KEYWORDS: International English Didactics; PPP model; praxeologization; Teacher Education.

Un análisis crítico de la concepción de los modelos metodológicos en la didáctica internacional del inglés: el ejemplo del "modelo PPP"

RESUMEN

El propósito de este artículo es un análisis crítico del tratamiento generalmente restrictivo y prescriptivo de los modelos metodológicos de organización de las unidades didácticas en Didáctica Internacional del Inglés (DII). El ejemplo tomado es el "modelo PPP", el más implantado en los libros de texto y, por tanto, sin duda el más utilizado por los profesores de esta lengua. Su objetivo es promover la "praxeologización", la cual consiste en que los profesores manipulen ellos mismos los modelos metodológicos en lugar de reproducirlos, con el fin de adaptar constantemente sus prácticas a sus entornos operativos. La descripción del modelo PPP en este artículo se basa en la lectura del trabajo de especialistas en el campo de la DII, y la crítica del modelo se basa en un marco conceptual cuyos elementos se toman prestados de diversos filósofos y epistemólogos que han trabajado sobre la modelización como herramienta para abordar la complejidad. El artículo concluye incidiendo en la necesidad de atender en la formación inicial y continua de docentes de lengua extranjera, a su capacidad de realizar "praxeologizaciones mentales", para evitar el reduccionismo y favorecer la creatividad didáctica necesaria para sus prácticas de aula efectivas.

PALABRAS CLAVE: didáctica internacional del inglés; formación de docentes; modelo PPP; praxeologización.

Acronyms

- DLC: Didactics of Languages and Cultures
- FFL: French as a Foreign Language
- IED: International English Didactics
- PBL: Project-Based Learning
- PPP: Presentation - Practice - Production
- TBL: Task-Based Learning

Introduction

The aim of this article is a critical analysis of the generally restrictive and normative treatment of methodological models –conceived as intermediate concepts between theories and practices (Puren, 2019a)–, for organizing didactic units in "International English Didactics" (henceforth IED), a particular version of what I call "Didactics of Languages and Cultures" (henceforth DLC). Its objective is to present the "praxeologization" operation, which involves teachers manipulating these models themselves at will. This being possible by introducing modifications, additions,

combination or articulation with other models, rather than reproducing them, in order to constantly adapt their practices to their action environments. It is what concerns to the realm of DLC, as part of the complexity paradigm with its multiple, heterogeneous, variable, interrelated, contradictory and context-sensitive parameters (Puren, 2019b), stated in particular by the French sociologist and philosopher Edgar Morin (1990).

The example taken here is the methodological model that is both the best known and undoubtedly the most widely used to date in the teaching of this language because it is historically linked to the communicative approach (Anderson, 2016, 2017), namely the "PPP" model (Presentation→ Practice→ Production)". But the same analysis could be carried out on the second major competing model, namely "Pre-task → Task → Post-task" model of TBL, "Task-Based Learning" (cf. e.g. Oxford 2006's synthesis, with its bibliography, or Ellis, 2019).

The third major model currently available is the natural model of the action-oriented approach outlined by the 2001 CEFR (Council of Europe, 2001, 2020), namely the PBL model, "Project-Based Learning". Unlike the other two, the fact that this is not a methodological model, but a pedagogical one, and that its fundamental principle is maximum learner autonomy (Acar, 2020, 2022; Acar & Puren, 2024) means that in principle it is protected from any normativity in the choice and organization of activities within didactic units or sequences. But deviations are always possible, all the more so as some didacticians interpret PBL as a variant of TBL, simply considering projects as more complex tasks spread over a longer period of time (e.g. Bilsborough, 2013).

IED has developed since the 1980s as specific didactics in major journals (*Applied Linguistics, Language Teaching Research, Studies in Second Language Acquisition, ELT journal, TESOL Quarterly...*) and in major English-language book collections for teachers of English as a foreign language worldwide (Longman, Cambridge University Press, Peter Lang, Oxford University Press, Routledge...). Beyond the sometimes radical oppositions between authors and the sometimes intense debates between them, IED is generally part of a shared culture, of which the importance given to the question of the organization of didactic units is precisely part.

We only realize this when we look at one culture from another. In the didactics of French as a Foreign Language (henceforth FFL), we have to go back to the audiovisual methodology of the 1960s-1970s to find considerations of didactic unit models, with the so-called "moments de la classe de langue" ("moments of language classroom") all centered on the basic dialogue:

Figure 1

Phases of the audiovisual teaching unit

Presentation → Explanation → Phonetic correction → Memorization →
Dramatization → Exploitation → Free expression

Since the end of this period, French authors of FFL textbooks have been proposing their own didactic unit structures, but these models as such have not given rise to collective debate among didacticians. In 2003, Janine Courtillon, a well-known FFL textbook author, wrote a guide for teachers, *Élaborer un cours de FFL (Creating a FFL course)* in which she proposes, in the chapter entitled "Le déroulement du cours" ("Course sequence"), what she calls "un enchaînement logique des opérations d'apprentissage" ("a logical sequence of learning operations"), which she diagrams as follows (p. 53):

Figure 2

"Logical learning sequence" (Courtillon, 2003)

Comprehension ↔ Identifications ("Repérages") → Memorization → Production

But first, right at the start of this chapter, she takes care to avoid any reproach of normativity:

[...] everyone can claim their own logic, what they consider to be coherent and effective, or choose an approach that doesn't necessarily follow a logic because they "don't believe in it" or because "nobody knows how a language is learned". (p. 52).

This is certainly a radical way of recognizing the right of any teacher to refuse any debate on the subject. Courtillon (2003) is thus showing a healthy caution, given, as we shall see, the great complexity of didactic problematics and the diversity of didactic environments, which make it not only possible but necessary in the field to have practically infinite variations in the structuring models of "didactic units" (those of textbooks) or "didactic sequences" (those constructed by the teachers themselves).

The fundamental complexity of Didactics of Languages-Cultures

The present analysis of this PPP model is situated within a theoretical framework combining the following elements:

- (1) The epistemology of complexity (Morin, 1990).
- (2) Pragmatist philosophy, which considers theory as an auxiliary to practice (Rorty, 1995).
- (3) Systemic modeling as a way of dealing with complexity (Le Moigne, 1987, 1994/2006; Walliser, 1977).
- (4) The conception of the teacher as an engineer managing the complexity of reality by designing artificial devices (Simon, 1996).
- (5) The qualitative analysis approach of Huberman and Miles (1991) leading to a modeling of practices at the end of a "selection, centering, simplification, abstraction and transformation" (pp. 35-36) of raw data observed in the field.

Finally, the present analysis constitutes an application to the PPP model of the ideas I have previously developed from this theoretical framework in an essay on modeling in DLC (Puren, 2022a).

Complexity is in fact the fundamental epistemological characteristic of the project and object of the discipline DLC, which is the intervention, for the purpose of improvement, of the process of teaching-learning-using foreign language-cultures in different action environments, i.e. for different audiences, with different objectives and in different contexts. This complexity entails a whole series of consequences at different levels, such as the following:

-In DLC, there are never simple "problems" that can be "solved", but always complex "problematics" that can only be "managed" as best as possible.

-Teachers have always spontaneously implemented an eclectic approach in their classrooms as an empirical way of managing complexity (Puren, 1994).

-The establishment in France in the early 1970s of a "didactique des langues" ("didactics of languages") opposed to both "pédagogie des langues" ("pedagogy of languages") and "linguistique appliquée" ("applied linguistics") was historically achieved through a shift from a methodological perspective to a metamethodological one, known precisely as "didactic" (Puren, 1999). From a methodological perspective, we propose optimal answers to what we consider to be problems; from a didactic perspective, we "problematize", i.e. we question the methodological questions themselves, placing all available answers in relation to variations in the environment, so as to choose each time the answer that will be the most satisfactory because it will be the most adequate. It is this fundamental complexity of DLC that makes adaptability a teacher's primary competence. As a language teacher wrote at the end of the XIXth century:

We would willingly say that the only general principle of sound pedagogy is that there is no marvelous method, no infallible recipe applicable to all cases; it's that teaching must be modified as circumstances change, and that's why there are teachers and an art of teaching. (Morel, 1886, p. 46)

Practical models and praxeological modeling

This complexity of DLC, and the adequacy paradigm it imposes on the discipline at the expense of the optimization paradigm, calls for a distinction between practical models and praxeological modeling.

Practical models come from the methodological perspective: they are models to be reproduced as they are in classroom practice. They are indispensable because they can be automated, leaving teachers with the cognitive resources they need to adapt to the actions and reactions of their learners in real time (or in slightly delayed time, maintaining an effective "mental presence" of practice time: in on-the-spot assessments of their lessons, or in their lesson preparations).

Provided, however, that these are models of limited size, i.e. processes, techniques and approaches such as:

-Putting students in a situation of active listening based on prior hypotheses about the content of a document.

-The sequence of exercises involving identification, conceptualization, application, training and reusing of new language forms (grammar, lexicon or phonetics).

-The procedure for real-time correction of oral errors (pointing out the error to the pupil, requesting his/her correction, guiding him/her towards the solution, calling on other pupils, and finally having the pupil repeat the correct form).

-In summary, all procedures designed to intensify classroom language practice as much as possible: open questions from the teacher, work in small groups, spiral progression, concentration of all activities on a single document, periodic revisions, etc.

On the other hand, the practical macro-models of established methodologies (e.g., American audio-lingual methodology, French audiovisual methodology, the communicative approach) claim to resolve all teaching problems within the same overall coherence, and they severely limit the teacher's ability to adapt in real time, since they provide him or her from the outset with all the methodological responses considered optimal. When these methodologies have been imposed –through mono-methodological training courses, official instructions or the rigorous use of textbooks that strictly implement them– they have not prevented eclectic practices. They have simply driven them underground, creating varying degrees of dissatisfaction and even guilt among teachers.

Praxeological modeling, as the expression suggests, is not product-oriented, like models, but process-oriented, and is not a matter of practice, but of *praxis*.

The concept of "praxis" has a long history in the history of ideas, appearing as far back as Plato and Aristotle, and has been used extensively in political philosophy and the philosophy of education over the XIXth century. These two fields have sometimes been strongly linked, as in the work of Brazilian pedagogue Freire (1972), who used education as an instrument of social critique and ideological emancipation.

This concept does not always have the same meaning, depending on the author. I will define it here, in a way that seems to me most relevant to the field of DLC, as:

(a) A reflexive action on reality, taking into account the ideas that guide it and the concrete constraints of this reality.

(b) The concrete effects of the activity on this reality, and transforming both the ideas and the practices of the actor himself in a recursive logic: praxis transforms the agent, who in turn modifies his praxis.

If we speak of "praxeological" models, it is because they are created by teachers in and through the actual action of teaching, so as to manage their praxis professionally in context and in real time, by means of operations known precisely as "praxeologization", which in turn enhance their professional competence.

It is exactly this operation of praxeologizing models that Durkheim (1922) describes in the following lines, which he dedicates to the project of the discipline "pedagogy":

Instead of acting on things or beings according to determined modes, we reflect on the processes of action that are thus employed, with a view not to knowing and explaining them, but to assessing what they are worth, whether they are what they should be, whether it is not useful to modify them and in what way, or even to replace them altogether with new processes. (pp. 88-89)

At the same time, this quote perfectly illustrates the pragmatic approach of DLC, which is by nature opposed to any form of applicationism, especially theoretical.

To illustrate the process of praxeologization, I will take the example of the standard exercise procedure cited above, consisting of progressive exercises for identification, conceptualization, application, practice and reuse of newly introduced language forms (for a detailed presentation of this historical model, which appeared at the very beginning of the XXth century and is later to be found in Bloom's taxonomy, cf. Puren, 2016). It is possible for textbook authors to reproduce this model as a whole in didactic units, in the common case of grammatical forms preselected by the authors. However, in classroom practice in context and in real time in the classroom, the teacher will necessarily subject it to a process of praxeologization.

For example, if students fail to conceptualize, the teacher may decide to give the explanation immediately, or refer the students to the grammatical guide at the end of the textbook, postponing practice and re-use until later. For a grammatical structure he does not know whether or not his pupils know, and at what level they have mastered it, he may, just as rationally, plan a guided re-use at the very start of the didactic sequence for diagnostic assessment purposes, followed by an application exercise if necessary. He may consider the structure too complex to be conceptualized, but decide to train the pupils to use them as they are because they feel they are useful in certain communicative situations (this is what French audiovisual methodology called "acquisitions globales"). If the grammatical structure is similar to that of the source language, the teacher may even decide to dispense with the whole exercise procedure, in an attempt to elicit immediate re-use from the pupils, etc.

A teacher trained in a didactic perspective is a teacher capable of performing mental praxeologizations of this kind, imagining highly diverse classroom contexts that generate multiple variations of models. And, as we saw in the last example, mastery of methodological models includes knowing when not to implement them: we speak in this context of "conditional knowledge", a necessary component of competence along with knowledge and know-how.

Critical analysis of the PPP model (Presentation → Practice → Production)

To introduce this PPP model to readers who may not be familiar with it, I have chosen Jason Anderson's description of it in a 2017 article, because it seems to me to be relatively consensual among its proponents. The other advantage of this article, apart from the fact that it is available online, is that the author gives a history of this model, and defends it with arguments that can be found in many other authors against the criticisms of the exclusive promoters of the competing TBL model.

Presentation: *language features (including grammar, lexis, and functional exponents) are selected and sequenced in advance for explicit instruction, typically involving contextualized presentation followed by elicited clarification of meaning, form, and use.*

Practice: *controlled practice of the feature is provided, typically including written exercises (such as gap-fills), controlled speaking practice activities (for example 'Find someone who ...'), and oral drills.*

Production: *opportunities for use of the feature are provided through free production activities that attempt to simulate real-world language usage (spoken or written) such as role-plays, discussions, email exchanges, and story writing, when correction and integrated form focus can be provided by the teacher.* (Anderson, 2017, note 1, pp. 226-227)

My criticism of this model focuses on its reduction of complexity.

A reduction of the model to its practical function, at the expense of its heuristic function

The PPP model is relevant in terms of the methodological model of the communicative approach, but from a didactic perspective, it cannot be limited to its practical function alone, i.e. simply promoting its reproduction in textbooks and classroom practices.

Another function of models is the heuristic function (Varenne, 2022; Walliser, 1997), which is implemented precisely during the activity we might call "mental praxeologization". This activity consists of "running" the model, as we say of a mathematical model that we "run" on a computer, by confronting it with different data.

In this case by imagining many different environments in terms of audiences, objectives, supports, teaching-learning conditions, pedagogical priorities or other parameters of the environment of the didactic action likely to lead to the creation of variants of the model; or conversely by imagining variations of the model and then looking for environments in which these variations would be adequate.

In this way, we can consider the modifications to the model that would be involved if learners were to decide for themselves on the presentation and take charge of it (other activities will inevitably have to be imagined beforehand):

- Applying the model not to a teaching unit or sequence, but to a point of grammar, a lexical field or phonological oppositions.
- Combining the PPP model with the TBL or PBL model in the same class sequence.
- Using one group's production as the basis for another group's presentation.
- Etc.

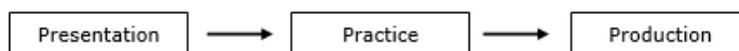
Conversely, we will be asking ourselves, for example, in what cases we might rationally decide to start with production, or with practice (we will see concrete examples of this later).

A reduction of the model to a procedure model, at the expense of other, more complex types of models

The PPP model is a "procedure" model, which can be represented as follows, with the arrows symbolizing the chronological succession of phases:

Figure 3

Standard PPP model

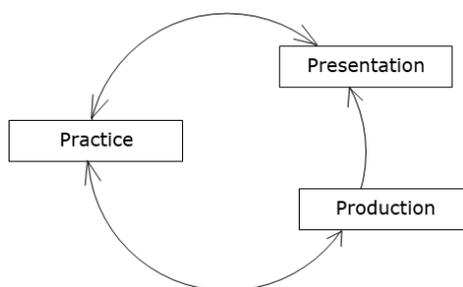


This type of model, simple, fixed and linear, severely limits didactic creativity. To develop praxeologizing activities, there are three other, more complex types of models, i.e. network, process and systemic models.

Transposing the PPP model into a network model gives the following model:

Figure 4

PPP network model



In this type of model, the elements are interrelated in a way that is neither predetermined, chronological nor hierarchical. It is possible to start with practical exercises in grammar or vocabulary, for example, to facilitate immediate comprehension of a presentation document.

A colleague working with illiterate people (adults who had attended school but had lost the ability to write in their mother tongue) told me that he sometimes began his sequences by getting them to write (Production 1) before getting them to work on their text using models (Presentation + Practice), so as to improve their text (Production 2). In fact, he considered that working on their motivation was a priority: by implementing the model Production 1 → Presentation + Practice → Production 2, his learners realized that they already had a certain competence, that they could improve it, and moreover they were working on documents similar to those they needed in their daily lives.

But this is no longer the communicative approach to which the PPP model is confined. In the action-oriented approach, the Presentation may correspond to the presentation by groups to the class of their projects; or to the presentations they have prepared as the objectives of their projects, which therefore also correspond to Productions from which the teacher can then organize collective work of the Practice type. The possible variations of the PPP model in context are innumerable.

The process model implements another complex logic: it incorporates recursion phenomena, i.e. the dynamic return of an activity to a previous activity that has been taken up again (recursion differs in this respect from feedback, which can be limited to a simple return of information).

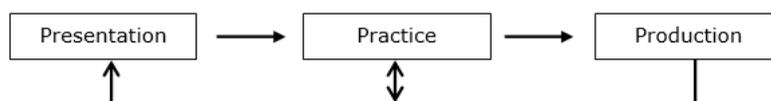
In fact, this is what all somewhat experienced teachers do:

- They will naturally return to the Presentation phase if during Practice, they realize that the Presentation was insufficient during Production.
- They will likewise return to the Practice phase if, during Production, they realize that certain exercises from Practice need to be repeated.
- Following the final evaluation of the PPP sequence, which reveals any shortcomings in the appropriation of the linguistic forms introduced and worked on, they may even repeat the Presentation, possibly using some of the learners' Productions for this new Presentation.

The resulting process model, which incorporates one of the basic forms of complexification, namely recursivity, is then as follows:

Figure 5

PPP process model



The other form of complex model is the systemic model, whose core is a network, but which also includes inputs and outputs. The resulting process model, which incorporates one of the basic forms of complexification, namely recursivity, is then as follows:

Figure 6

Systemic PPP model



This would be a didactic unit or sequence in which the Presentation would be used to fuel core Practice activities that are more varied and complex than simple language exercises. This is not a very speculative hypothesis.

In fact, it is a model that has been widely used since the early XXth century, because it is the most suitable for any unit or sequence in which the priority is no longer language work – a priority in the early stages of learning – but the discovery of culture through work on authentic documents. This Practice with cultural documents,

essential at advanced learning levels, is then the most important phase of the methodological model, consisting of an articulation between comprehension (written and/or oral) and collective oral commentary in class. In this case, the final Production for learners is limited to a personal piece of written work that takes up or extends the classroom Practice. However, we are no longer in the context of the communicative approach, which, like the American audio-lingual methodology and the French audiovisual methodology, was developed specifically for the early stages of learning, but in the context of the French "méthodologie active" ("active methodology"), the official methodology in French school teaching throughout the first half of the 20th century (Puren, 1988, 3rd part).

This doubly reductive epistemological conception of the PPP model is strongly linked, in the developments of most IED specialists, to a series of concrete limitations which it is very difficult to know whether they are the cause, or on the contrary the consequence, or both recursively.

By way of arguments, four major limitations are described below:

(1) To the design of teaching units in textbooks, at the expense of classroom sequences prepared and carried out by the teachers themselves.

IDE specialists have chosen the particular approach of complexifying theoretical debates among themselves on reductionist models from the practical point of view. One can seriously question the real interest, for teacher training, of these theoretical debates which have for practical references only didactic units of textbooks. The fact is that the development of textbooks, like teachers' practices, is subject to much more complex constraints and logic than the simple application of a theory, whatever it may be.

Three of these logics are highlighted below alongside their consequences:

- (a) Each instructional unit in the textbook must be constructed strictly on the same model as all the others. The consequence is that language teachers cannot then bring into play the concrete praxeologization that is indispensable for managing the complexity of teaching-learning practices in the classroom.
- (b) All the contents of the same teaching unit must be consistent with each other, so as to create a synergy effect. If we apply the PPP model, which is a linear procedure model (the phases are predefined and their chronological order predetermined). The consequence is that the organization of language content activities within the didactic unit is very rigid. If teachers are to have any flexibility in their classroom practices while using a textbook, then at least the Practice section must be conceived as a module.
- (c) Each didactic unit must be, if not independent of the previous one, at least "self-sufficient". The consequence is that the PPP model is limited to the limits of the didactic unit, without taking into account the links that teachers must establish between their successive class sequences.

(2) To the early stages of learning, at the expense of more advanced levels.

The PPP model is not very useful for the more advanced levels, as it becomes impossible to sustain a grammatical program –the greatest advantage of this model–

once all fundamental language structures have already been covered. The TBL model can then be more easily imposed, alone or alternating with the PPP model.

(3) To the didactics of language, at the expense of the didactics of culture.

This argument is related to the previous one: the PPP model is no longer relevant at the advanced levels of language learning, in that the documents are no longer simple supports for the presentation of language forms, but become representatives of the foreign culture. Each literary document, chosen for its cultural interest, became the sole object of a macro-task of cultural and linguistic exploitation by means of a collective commented reading. This cultural exploitation goes far beyond what the PPP model foresees in "Presentation", and it precedes its language exploitation by means of exercises on selected forms in the document. But one could just as well consider as central the complex macro-task of cultural exploitation of the text that its collective commentary in class aims at, and propose for this same active methodology the following model, of which the TBL would then become historically a variant:

Figure 7

Model-PTP procedure

Pre-text → Text → Post-Text

(4) To a single methodology (the communicative approach), at the expense of others that are sometimes more suitable, and at the expense of two complex methodological approaches, multimethodological and plurimethodological (Puren, 2022b).

The adequacy paradigm requires us to consider not only variations within a given methodological model, but (chronological) articulations and (simultaneous) combinations between several methodological models.

A certain consensus among IDE scholars is that the communicative approach implements the PPP model. However, the notions of "Presentation", "Practice" and "Production" should not be reduced to the communicative approach, where the three elements are described and linked in a certain way. The interest of these notions, for didactic reflection and teacher training, lies precisely in their capacity, when maintained at their maximum level of abstraction, to describe and design sequences that are very diversified in terms of approaches and contents.

In the Social Action-Oriented Approach/project pedagogy, for example, which is a complex version of PBL, the Presentation will be that of the project once the teacher and his or her learners have designed it together. It will also be the Presentation made by some students of documents they have selected on their own, to convince the others that they are interesting for the documentation of the project. It will also be the Presentation by the different groups of the results of the partial tasks they have carried out separately. It will be the Presentation of their final group productions to the whole class, or the Presentation of the collective class project to the outside world. During the entire sequence that will be devoted to individual,

group and collective self-assessments at the end of each project, there will certainly be moments of Presentation of these assessments.

As soon as it emerged, many IED didacticians realized that the standard PPP model was too reductive, even in the context of the communicative approach, and proposed more complex variants. Readers will easily find some of the examples I have proposed above in the following passage from the 4^e edition (2007) of J. Harmer's IED training textbook, *The practice of English Language Teaching* (1st ed. 1983), in which he cites empirical responses to the theoretical criticisms that have been made of this model, and which he has just recalled:

In response to these criticisms many people have offered variations on PPP and alternatives to it. As long ago as 1982 Keith Johnson suggested the "deep-end strategy" as an alternative (Johnson, 1982), where by encouraging the students into immediate production (throwing them in at the deep end), you turn the procedure on its head. The teacher can now see if and where students are having problems during this production phase and return to either presentation or practice as and when necessary after the production phase is over. A few years later, Donn Byrne suggested much the same thing (Byrne 1986, p. 3), joining the three phases in a circle. Teachers and students can decide at which stage to enter the procedure (2007, p. 66).

But this passage illustrates the limitation of the PPP model to its practical function, a limitation that appeared to me to be general among the IED specialists whose work I consulted: what is cited here by J. Harmer are variants produced by specialists; the heuristic process of variation that teachers themselves constantly carry out in their classrooms by means of real-time praxeologization operations is not taken into account.

This passage also illustrates the lack of consideration for the epistemological dimension, which should be present in any didactic reflection: the variants presented are not put into perspective within the framework of a typology of models.

The intensity of the debates between the promoters of the various models and their variants seems in IED to have made them forget the need for a debate on the very concept of "model" and on the use of the modeling process in DLC research, teaching and training.

As for the four concrete limitations I listed above, I have not seen them systematically pointed out by IED specialists either, even though they drastically reduce the scope of their proposals.

Conclusion

According to the rationale discussed above, it is about considering that beyond the conception and use of models in general in DLC, it is up to each foreign language teacher to build their own models of didactic units, and in particular didactic sequences. Similarly, the students can participate in this models' construction, for which training in praxeological modeling is necessary.

The PPP model functions for many IDE instructors as a complexity reduction model. They conceive it as a "scientific" model to be reproduced, and not as a

heuristic model whose multiple possible variations are to be tested, explored, or manipulated in context.

Discussions about the best model of didactic unit are particularly intense among IDE specialists about the PPP model. These discussions are futile because the interest of any model in DLC is to allow a maximum of internal variations and external articulations-combinations with other models. Only then can it enable researchers to adapt to the complexity of their objects of study, and teachers to adapt to the complexity of managing teaching-learning processes.

This requires, among other things, moving from the optimization paradigm to the adequacy paradigm. That is, moving from considering that there are "problems" to be solved, and we look for the absolute best solution for each of them, to considering that there are only "problematics" to be managed, and we look for a maximum of possible management modes for each of them.

This also requires abandoning all normative pretensions and admitting that teachers can only be offered didactic tools, *i.e.* tools for observation, analysis, interpretation, intervention and evaluation. It's up to teachers alone to select the tools that will be most appropriate and therefore most effective, according to their own goals, objectives, devices and all the other parameters of their teaching-learning environment.

The history of CSD is strongly marked by the constant obsession of its players to master complexity by reducing it. And the privileged tool of reductionism is applicationism: one starts from an element of the didactic problematic in order to extend its logic to the whole problematic.

For the present contribution to RIFOP, a conclusion concerning teacher training seems all the more appropriate as this problematic has naturally appeared several times in the course of the present text.

Beginning teachers cannot do without methodological models that are immediately applicable to their classrooms, but there is a risk that these models will become fossilized. For this reason, at least at the start of their careers, they tend to follow strictly the models proposed in the textbooks they use, whereas a teacher's level of competence in using his or her textbooks is proportional to the number and intensity of the variations he or she is able to make to the models implemented there by the authors (Puren, 2015).

The praxeologization exercise therefore appears to be a privileged initial training activity, so that novice teachers arrive in their classrooms with a minimum ability to vary the proposed models in context. It can be based on classroom observations, textbook analyses, case studies, or even joint classroom preparations which are then compared with their actual implementation in the field. For all these types of exercise, experienced teachers have a clear advantage in continuing education, since each can draw on his or her own experience.

When we speak of initial or continuing training, we usually mean "practical" training. But it is more precisely "praxeological" training that future teachers need, at least if it is conceived, as it should be, not as methodological training, *i.e.* training in the reproduction of methodological models, but as truly didactic training.

References

- Acar, A. (2020). The implementation of educational projects in social-action-based learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(4), 599–617. <https://doi.org/10.17569/tojqi.767559>
- Acar, A. (2022). Syllabus Design in the Action-oriented Curriculum. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 28-39. <https://doi.org/10.29329/epasr.2022.248.2>
- Acar, A. & Puren, C. (2024). *The Social Action-Oriented Approach in Language Teaching: from Social Goals to Practices*. Cambridge Scholars Publishing.
- Anderson, J. (2016). Why practice makes perfect sense: the past, present and potential future of the PPP paradigm in language teacher education. *ELT Education and Development*, 19, 14-22. www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/3_vol.19_anderson.pdf.
- Anderson, J. (2017). A potted history of PPP with the help of ELT Journal. *ELT Journal* 71(2), 218-227. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw055>
- Bilsborough, K. (2013). TBL and PBL: Two learner-centred approaches. www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowing-subject/articles/tbl-and-pbl-two-learner-centred?page=1. [Undated article on the British Council website; the year indicated is the year of the first reader reaction.].
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral Skills*. Pearson Education Ltd.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Languages Division. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Courtyllon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Hachette.
- Durkheim, É. (1922). *Éducation et sociologie*. Librairie Félix Alcan. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k813131/>
- Ellis, R. (2019). Towards a modular language curriculum for using tasks. *Language Teaching Research*, 23(3), 454-475. <https://doi.org/10.1177/13621688187653>
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury Press.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English Language Teaching*. 4th ed. Pearson-Longman.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck-Wesmael.
- Johnson, K. (1982). The deep-end strategy in communicative language teaching. In K. Johnson, *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Pergamon Institute of English. <https://doi.org/10.1093/elt/37.2.184>
- Le Moigne, J.-L. (1987). Qu'est-ce qu'un modèle ? *Confrontations psychiatriques*. www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/lemoigne2.pdf.

- Le Moigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. (Original work published in 1994). www.intelligence-complexite.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf
- Morel, L. (1886). Conférence de M. Bréal. *RELV [Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes]*, 3(1886-1887), 44-49.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF éditeur.
- Oxford, R. (2006). Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview. *Asian EFL Journal*, 8(3), 94-121. www.researchgate.net/publication/237259483.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Nathan-CLE international. Available at: www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813
- Puren, C. (1994). *La didáctica de las lenguas extranjeras en la encrucijada de los métodos. Ensayo sobre el eclecticismo*. Trad. esp. 2021. Available at: www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e-es/
- Puren, C. (1999.) La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les Langues Modernes*, 3, 26-41. Available at: www.researchgate.net/publication/267720744
- Puren, C. (2015). *Manuels de langue et formation des enseignants. Document 3: Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel*. Available at: www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/
- Puren, C. (2016). *La procédure standard d'exercitation en langue*. Available at: www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/
- Puren, C. (2019a). La didáctica en la formación del profesor: entre las teorías y las prácticas, los modelos. En A. Leal et al., *A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas* (pp. 23-32). FLUP. Available at: www.christianpuren.com/mes-travaux/2019i-es/
- Puren, C. (2019b). L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour discipline complexe. In A. M. O'Connell & C. Chaplier (coord.), *Épistémologie à usage didactique, Langues de spécialité (secteur LANSAD)* (pp. 187-195). L'Harmattan. Available at: www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/www.christianpuren.com/mes-travaux/2022e/
- Puren, C. (2022a). *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai*. Available at: www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/
- Puren, C. (2022b). *From eclecticism to the complex management of methodological variation in didactics of languages-cultures*. Available at: www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g-en/
- Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Albin Michel.
- Simon, H. A. (1996). *The Sciences of the Artificial*. MIT Press.
- Varenne, F. (2022). Comparer les modèles à l'aide du vecteur caractéristique: fonction, nature, principe et usage des modèles. *Nature Sciences Sociétés*, 30(1), 93-102. <https://doi.org/10.1051/nss/2022014>
- Walliser, B. (1977). *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*. Seuil.

Línguas originárias e estrangeiras em Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura: enfoque em uma região fronteiriça da Amazônia brasileira.

Maristela ALVES DE SOUZA DINIZ
Paula Tatiana da SILVA-ANTUNES
Shelton LIMA DE SOUZA

Datos de contacto:

Maristela Alves de Souza Diniz
Universidade Federal do Acre - UFAC
maristela.diniz@ufac.br

Paula Tatiana da Silva-Antunes
Universidade Federal do Acre - UFAC
paula.antunes@ufac.br

Shelton Lima de Souza
Universidade Federal do Acre - UFAC
shelton.souza@ufac.br

Recibido: 05/09/2024
Aceptado: 15/11/2024

RESUMO

Evidenciando a importância de se discutir sobre o perfil profissional dos docentes de línguas nas Amazônias brasileiras, neste artigo, busca-se avaliar de que modo se contemplam, em Projetos Pedagógicos Curriculares, as línguas estrangeiras e as línguas faladas¹ por povos indígenas, além de questões histórico-culturais que influenciam na formação de professoras e professores dos Cursos de Licenciaturas em Letras da Universidade Federal do Acre (UFAC). Quanto à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa mediante estudo bibliográfico para se analisar de que modo esses documentos atendem a uma formação orientada à diversidade pluricultural, com base no aporte teórico da Linguística Aplicada trans/indisciplinar. Os resultados evidenciam que os componentes curriculares desenvolvidos nos cursos de licenciatura em Letras da UFAC contemplam, de maneira geral e específica, aspectos das temáticas referentes às linguagens, às culturas e às sociabilidades indígenas, negras e afrobrasileiras, o que, de certa forma, pode dar subsídio para futuros professores discutir questões referentes a problemas linguísticos e étnicoracial em sala de aula, tornando os espaços educacionais mais plurais e inclusivos. Além disso, o presente artigo destaca a escassez de componentes orientados ao ensino de outras línguas estrangeiras distintas daquelas do objeto deste estudo, dado que sinaliza fragilidade nos Projetos Políticos Pedagógicos, e que dificulta, portanto, a formação plurilingue dos futuros professores.

PALAVRAS CHAVE: línguas originárias; línguas estrangeiras; Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras; Licenciaturas.

¹ Utilizamos a forma generalista “língua falada” sem desconsiderar as especificidades e importância de línguas sinalizadas.

Native and Foreign Languages in Pedagogical Projects of Bachelor's Programs: a focus on a border region of the Brazilian Amazon

ABSTRACT

Highlighting the importance of discussing the professional profile of language teachers in the Brazilian Amazon regions, this article aims to assess how foreign languages and the languages spoken by Indigenous peoples, as well as historical-cultural issues, are addressed in Pedagogical Curriculum Projects within the undergraduate degree programs in Language Studies at the Federal University of Acre (Ufac). For the methodology, a qualitative approach was chosen through a bibliographic study to analyze how these documents support a training oriented towards pluricultural diversity, based on the theoretical framework of trans/interdisciplinary Applied Linguistics. The results show that the curricular components developed in the undergraduate degree programs in Language Studies at Ufac generally and specifically cover aspects of language, culture, and Indigenous, Black, and Afro-Brazilian sociability. This approach, to some extent, may provide future teachers with the foundation to discuss issues related to linguistic and ethno-racial problems in the classroom, thereby making educational spaces more plural and inclusive. Additionally, the article highlights the scarcity of components aimed at teaching foreign languages other than those focused on in this study, which indicates a weakness in the Pedagogical Political Projects and thus hinders the plurilingual training of future teachers.

KEYWORDS: Indigenous languages; foreign languages; Pedagogical Curriculum Projects; Bachelor's Programs

Introdução

A extensão territorial brasileira em conjunto com as atuais políticas educacionais vigentes mostram-se como fatores desafiadores no que tange ao ensino de línguas no país, pois, apesar de sua natureza diversa², o monolingüismo perpetua-se no Brasil por meio das práticas educacionais orientadas por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular que estabeleceu as línguas português e inglês como foco de ensino e de aprendizagem no Brasil, deixando, em segundo plano, outras línguas

² Além da perspectiva multilingüística, há abordagens que consideram o aspecto plurilingüístico dos espaços de produção de sociabilidades por meio de línguas (Garcia; Wei, 2014; Filho, 2022), sobretudo em que há destaque para as produções sociais oriundas do uso de línguas em contextos territoriais específicos. Para tal, optamos pelo uso do termo pluralismo, seguido do adjetivo plurilingüístico para afirmar a inter-relação entre línguas e culturas que este estudo evidencia.

como o espanhol, as línguas originárias³ e as línguas de sinais (Souza & Pessoa, 2021).

Além disso, conforme apontam Piñeiro et al. (2010), "vivemos tempos que requerem, em tudo, um perfil intelectual que seja capaz de gerir e dar conta da complexidade real que supõe a dimensão do multilinguismo e a interculturalidade em que habitamos" (p. 12). Para gerir tal complexidade é necessário considerar a diversidade linguístico-cultural evidente e assumir o plurilinguismo como projeto pedagógico e didático. Concebe-se o multilinguismo na perspectiva de Bikandi (2012), como a presença de várias línguas em um determinado território; e o plurilinguismo, por sua vez, é entendido como rasgos linguístico-culturais característicos dos indivíduos, uma capacidade para utilizar mais de uma língua com o propósito de garantir a produção de processos de sociabilidades diversos. Para Beacco e Byram (2007), além de o plurilinguismo ser uma abordagem teórica que entende que os sujeitos que utilizam línguas passam por estranhamentos advindos da produção de sentidos por meio das línguas, a abordagem plurilíngue prioriza uma educação orientada ao desenvolvimento de relações em meio a complexidades socioculturais, ou seja, intermediada por várias línguas, sendo uma "capacidade de adquirir sucessivamente e de utilizar diversas competências em várias línguas, em diferentes graus de domínio, para cumprir diferentes funções" (Beacco & Byram, 2007, p. 128).

Em um estudo sobre o tema da diversidade linguística, Antunes et al. (2018) discutem a (super)diversidade de línguas indígenas no Brasil - em torno de trezentas - mas que são silenciadas pelo caráter monolíngue de documentos que regem a educação nacional como um todo, assim como também explana Vertovec (2013) em relação a espaços com alta complexidade linguística em diferentes partes do mundo.

Essa constatação permite refletir sobre o contexto de atuação enquanto formadores de professores de línguas/linguagens, mais especificamente na Universidade Federal do Acre/UFAC, região Norte do Brasil. Nessa universidade pública, são ofertados, de forma regular, oito cursos de graduação em licenciatura em Letras, que têm como propósito formar profissionais da educação para atuarem como professores de línguas e suas respectivas literaturas nos Ensinos Fundamental II e Médio. No *campus* sede, localizado na capital Rio Branco, são ofertados os seguintes cursos de Letras: Português, Libras, Espanhol, Francês e Inglês; por sua vez, no *campus* Floresta, na cidade de Cruzeiro do Sul (segunda maior cidade do Acre), ofertam-se os cursos de Letras Português, Espanhol e Inglês.

Convém ressaltar que a Ufac oferece, ainda, um curso de Licenciatura para Professores Indígenas. O curso teve início em 2008 e a primeira turma contava com alunos representantes de diferentes povos indígenas do Acre e do Amazonas, como: Huni Kuin, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawãdawa, Katukina-Pano, Yawanawá,

³ Consideram-se originárias as línguas que eram faladas - e por isso com produções histórico-culturais próprias - no Brasil antes do processo de invasão portuguesa, espanhola e de outros países da atual Europa.

Shanenawawa, Manchineri, Jaminawa e Marubo⁴.

Esse curso é para formar professores indígenas que lecionam em escolas de seus territórios, mas que, até então, não têm formação em nível superior. No Acre, há uma grande quantidade de docentes atuantes em Terras Indígenas sem formação institucionalizada (Barroso et al., 2020) pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e, por isso, ao longo do tempo, algumas universidades brasileiras, devido, principalmente às lutas dos movimentos indígenas, passaram a ofertar cursos superiores com viés interdisciplinar, considerando que a educação indígena se constitui em formas de produção de saberes não separados por áreas específicas (Krenak, 2022)⁵:

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos. Tomara que estes encontros criativos que ainda estamos tendo a oportunidade de manter animem a nossa prática, a nossa ação, e nos deem coragem para sair de uma atitude de negação da vida para um compromisso com a vida [...] (Krenak, 2022, 49-50).

Para Krenak, ainda há possibilidade de haver diálogo entre as produções de saberes indígenas e não indígenas, mas, para que isso ocorra, faz-se necessário reconhecer os conhecimentos advindos dos diferentes povos indígenas do Brasil e do mundo. Nesse viés, compreende-se que as licenciaturas indígenas podem ser um elemento importante, em contexto acadêmico, para promover essa inter-relação, conforme a propensão para o diálogo de saberes, identificada no Projeto Pedagógico Curricular/PPC da Licenciatura Indígena da UFAC no campus de Cruzeiro do Sul:

Coerente com esta perspectiva [inclusão educacional dos povos indígenas], o Curso de Licenciatura Indígena caracteriza-se por princípios, considerados fundamentais, dentre os quais se destacam: · Uma perspectiva antropológica própria a cada sociedade indígena representada no curso; · Uma perspectiva dialógica e diacrônica crítica entre diferentes saberes, práticas e sistemas socioculturais; · A valorização de línguas, meios e linguagens próprias indígenas. · A perspectiva da interculturalidade – do diálogo entre diferentes pontos-de-vista históricos e saberes; · A perspectiva de uma interdisciplinaridade crítica; · A possibilidade de planejamento conjunto entre as organizações indígenas e a Universidade, através de parcerias, mas, também de disciplinas e conteúdos que irão compor o currículo do curso. (Universidade Federal do Acre, 2015).

⁴ Optou-se por não incluir na análise o Curso de Licenciatura para Professores Indígenas da UFAC em função da própria especificidade do curso, tais como: forma de organização da estrutura curricular, ingresso e perfil. E, nesse sentido, a proposta do curso atende às demandas legais e sociais para a formação de professores no que se refere às pluralidades linguístico-sociais. Assim, neste trabalho, discute-se se o mesmo ocorre nos cursos de Letras da UFAC, que, a priori, são voltados para qualquer pessoa que queira se tornar professor de uma língua específica.

⁵ A Universidade do Estado do Grosso/UNEMAT (Campus Barra do Bugres/MT) foi a primeira universidade no Brasil a oferecer um curso de Licenciatura específico para a formação de professores indígenas, (Universidade Federal do Acre, 2015).

Como é possível identificar nesse enunciado do PPC da Licenciatura Indígena da UFAC, a interdisciplinaridade é um elemento norteador de confluências entre conhecimentos por meio de uma ação dialógica entre saberes indígenas, de diferentes povos, e saberes considerados não indígenas.

Por meio de documentos como os PPCs (com as seguintes variações de termos: Projeto Pedagógico Curricular, Projeto Curricular, Projeto Pedagógico e Projeto Político Pedagógico de Curso), as propostas de cursos ou reformulação de cursos são elaboradas por uma comissão formada por docentes/pesquisadores e técnicos administrativos que desempenham o papel de apresentar, entre outras questões, a concepção pedagógica e os objetivos do curso, a justificativa para seu funcionamento, o perfil do egresso, a estrutura e os princípios norteadores da organização curricular. Neste trabalho, embora, em momentos oportunos, sejam citados enunciados presentes em quaisquer partes dos PPC, o foco principal é a descrição e a análise dos enunciados que compõem as ementas dos cursos e que fazem referência a línguas e a culturas indígenas para se avaliar de que modo os Projetos Pedagógicos Curriculares contemplam as línguas estrangeiras e as línguas faladas por povos indígenas, além de questões histórico-culturais que influenciam a formação de professoras e de professores dos Cursos de Licenciaturas em Letras da UFAC.

Este artigo estrutura-se do seguinte modo: i) Introdução, em que se apresenta o contexto da pesquisa, o objetivo central e a organização geral do texto; ii) Percursos metodológicos, destacando-se os pressupostos teórico-metodológicos adotados, bem como apresentam-se, por meio de um quadro, os componentes curriculares dos PPC dos cursos de Letras da UFAC, que foram selecionados para esta pesquisa; iii) Procedimentos de análise dos enunciados das ementas; iv) Considerações finais.

Percursos metodológicos

As pesquisas em Linguística Aplicada, área a qual este estudo se filia, tem como um de seus objetivos, segundo Paiva (2019), compreender as realidades nas quais as produções languageiras ocorrem, promovendo, dessa forma, sociabilidades. Desse modo, ao priorizar como centro das discussões os ementários dos documentos que regulamentam os cursos de Licenciatura em Letras da UFAC instigam-se reflexões em torno do contexto que nos cerca.

A pesquisa-base deste artigo, portanto, segue um paradigma de cunho qualitativo, pois contempla a “tradição epistemológica conhecida como interpretativismo” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 10), além de apresentar um caráter bibliográfico que visa a uma análise documental e interpretativa (Paiva, 2019) dos dados gerados a partir dos PPCs em foco.

Assim, considerando o objetivo central desta pesquisa, optou-se, em um primeiro momento, por selecionar os cursos e seus respectivos projetos de curso que fariam parte do material de análise. Em sequência, direcionou-se o olhar sobre os PPCs dos oito (08) Cursos de Licenciaturas em Letras, que atualmente são ofertados nos dois

campi (*Campus Sede e Campus Floresta*) da UFAC: 1) Licenciatura em Letras Português Rio Branco; 2) Licenciatura em Letras Português Cruzeiro do Sul; 3) Licenciatura em Letras Inglês Rio Branco; 4) Licenciatura em Letras Inglês Cruzeiro do Sul; 5) Licenciatura em Letras Espanhol Rio Branco; 6) Licenciatura em Letras Espanhol Cruzeiro do Sul, 7) Licenciatura em Letras Francês Rio Branco; e 8) Licenciatura em Letras Libras Rio Branco.

Posteriormente à seleção dos documentos, procedeu-se à análise conjunta dos ementários com o propósito de identificar a presença de componentes disciplinares que pudessem evidenciar a atenção às línguas estrangeiras e às originárias nos projetos pedagógicos.

Em seguida, realizou-se a análise por meio de um processo sistemático (Álvarez-Gayou, 2003; Sampieri et al., 2011), para selecionar as ementas que expressamente mostrassem, em seus componentes, quaisquer elementos relacionados com línguas estrangeiras e línguas originárias. Convém ressaltar que se consideraram apenas os componentes disciplinares orientados ao ensino de língua estrangeira diferente daquela objeto de estudo em cada curso. Ou seja, não foi considerado, por exemplo, o ensino de Espanhol como língua estrangeira quando proposto para o Curso de Letras Espanhol, mas, quando ofertado ao Curso de Letras Português, sim.

De igual modo, entende-se como componentes relacionados com línguas originárias aqueles que contemplam conhecimentos históricos, culturais e literários dos povos afrodescendentes e indígenas do Brasil e latinoamericanos. Esse processo de análise inicial permitiu identificar nos documentos aqueles componentes curriculares obrigatórios e também optativos⁶, cujas ementas contemplam línguas estrangeiras e originárias nos Cursos de Licenciatura em Letras da UFAC.

Após o processo de seleção dos componentes curriculares, procedeu-se à etapa de sintetização dos dados, com a finalidade de facilitar o processo de análise, de modo a recorrermos ao processo de codificação manual. Essa etapa, conforme mencionam Miles e Huberman (1994), constitui a primeira ação operativa do processo de organização e análise dos dados.

Assim, para identificar os componentes disciplinares, foi designado a cada um deles um código que está formado por letras, as quais fazem menção ao curso em que é ofertada a disciplina. Em função disso, designamos os seguintes códigos: LPRB (Letras Português Rio Branco); LPCZ (Letras Português Cruzeiro do Sul); LIRB (Letras Inglês Rio Branco); LICZ (Letras Inglês Cruzeiro do Sul); LERB (Letras Espanhol Rio Branco);

⁶ Destaca-se que, diferentemente de outras universidades, em que os estudantes escolhem a disciplina optativa que querem cursar, na UFAC, embora haja um grande número de disciplinas que poderiam ser oferecidas, os estudantes na prática não têm liberdade para escolher. Isso ocorre devido à organização semestral da carga horária dos cursos, em que muitas disciplinas que poderiam ser, de fato, escolhidas para serem cursadas, não o são, resultando no que os alunos chamam de “disciplinas optatórias” (junção da palavra “optativas” com “obrigatórias”) um termo jocoso para a situação que, dentre outras questões, demonstra uma forma de manifestação diante do desapontamento por não poder cursar a disciplina que realmente se queria.

LECZ (Letras Espanhol Cruzeiro do Sul); LFRB (Letras Francês Rio Branco); LLRB (Letras Libras Rio Branco).

Após o processo de seleção dos componentes curriculares, a classificação por códigos para facilitar a identificação dos componentes e o agrupamento dos cursos de acordo com as disciplinas por eles ofertadas procedeu-se a uma apreciação mais pormenorizada das disciplinas e de suas respectivas ementas com o propósito de identificar aqueles indicadores que contemplam certa atenção às línguas estrangeiras e originárias na formação de professores.

Para tanto, efetuou-se o registro dos indicadores considerando três categorias, a saber: i) Categoria 1: aos componentes orientados às línguas estrangeiras e línguas originárias; ii) Categoria 2: àqueles componentes orientados ao conhecimento da história, cultura e literatura dos povos afrodescendentes e indígenas no Brasil e Latino-América; iii) Categoria 3: aos componentes ofertados por força de Lei.

No que se refere à primeira categoria - componentes disciplinares orientados ao conhecimento de línguas estrangeiras e línguas originárias - foram consideradas aquelas ementas que são ofertadas de forma obrigatória e/ou optativa que contemplam o estudo de outra(s) língua(s) estrangeira(s) distinta(s) àquela objeto de estudo na carreira de formação, quer seja para fins específicos ou não; estudo de língua(s) originária(s); ensino de educação bilíngue, educação escolar indígena, práticas de leitura e escrita para comunidades indígenas.

No que diz respeito à segunda categoria - componentes disciplinares orientados ao conhecimento da história, cultura e literatura dos povos afrodescendentes e indígenas no Brasil e Latino-América - admitiu-se aqueles indicadores que estão orientados ao conhecimento do processo de formação das identidades linguístico-cultural dos povos latinoamericanos, bem como as literaturas afro-hispano-americanas desde uma perspectiva histórica, teórica e cultural. Assim sendo, consideram-se aqueles componentes obrigatórios e/ou optativos que contemplam uma discussão sobre povos negros e indígenas, assim como a compreensão de seu universo, discussões sobre os conceitos de raça e etnia, colonialismo e escravidão.

Quanto à terceira categoria - componentes disciplinares ofertados por força de Lei - consideraram-se aquelas disciplinas de oferta obrigatória que contemplam discussão sobre racismo e etnicidade, lutas e resistências dos povos negros e indígenas, contribuições das línguas africanas e indígenas para a formação do português brasileiro, bem como questões relativas aos costumes, povos pré-hispânicos e figuras históricas que se converteram em símbolos na/da Latino-América.

Isso posto, expõem-se no Quadro “Enunciados que contemplam línguas estrangeiras e originárias de acordo com cada categoria e cursos” a seguir as categorias e os elementos com códigos de identificação por curso e disciplinas que contemplam línguas estrangeiras e originárias na formação de professores. Os enunciados que fazem menção aos elementos relacionados foram identificados nas ementas das disciplinas de cada um dos cursos, apresentadas pelas siglas entre parênteses.

Quadro 1

Enunciados que contemplam línguas estrangeiras e originárias de acordo com cada categoria e cursos

CATEGORIA	ENUNCIADO DA EMENTA
1	<p>-Panorama das línguas indígenas no Brasil: distribuição e classificação das famílias linguísticas. (LPRB/LERB/LFRB)</p> <p>-A situação das línguas indígenas no Brasil contemporâneo e no Acre. (LPRB/LERB/LFRB)</p> <p>-As contribuições das línguas indígenas no português brasileiro e a interface com o ensino. (LPRB/LERB/LFRB)</p> <p>-As línguas conhecidas no período colonial. (LPCZ)</p> <p>-As línguas atuais: distribuição e classificação. (LPCZ)</p> <p>-Principais características fonológicas e gramaticais de línguas selecionadas. (LPCZ)</p> <p>-Métodos de trabalho de campo para o estudo indígena. (LPCZ)</p>
Disciplinas orientadas ao conhecimento de línguas estrangeiras e línguas originárias	<p>-Estrutura de uma língua indígena: prática de análise fonológica e gramatical com dados de uma língua selecionada. (LPCZ/LERB/LFRB)</p> <p>-Método de trabalho de campo para o estudo de línguas indígenas. (LPRB)</p> <p>-Práticas de análise linguística: fonológica, morfológica e sintática. (LPRB/LPCZ)</p> <p>-Conceitos básicos gramaticais e ampliação de vocabulário para tradução de textos escritos de caráter científico, na área de Letras, em inglês, espanhol ou francês. (LPCZ/LICZ)</p> <p>-Introdução aos estudos sobre educação escolar indígena. (LPCZ/LERB/LFRB)</p> <p>-Estudos de uma questão específica sobre o tema. (LPCZ/LERB/LFRB)</p> <p>-A escola indígena e o letramento bilíngue. (LPCZ/LERB/LFRB)</p>
	<p>-Introdução aos estudos de Educação Bilíngue e de comunicação intercultural. (LPCZ/LIRB/LICZ/LERB/LFRB)</p> <p>-Aquisição de segunda língua, de língua estrangeira e Bilinguismo. (LIRB)</p> <p>-Educação bilíngue no Brasil. (LIRB)</p> <p>-Discussão da relação com ensino bidialetal. (LPCZ/LICZ/LERB/LFRB)</p> <p>-Conceitos de bilinguismo e Educação bilíngue. (LLRB)</p> <p>-Aspectos sociolinguísticos, psicolinguísticos e neurolinguísticos no ser bilíngue. (LLRB)</p> <p>-Práticas de educação bilíngue. (LLRB)</p>
	<p>-Culturas, saberes, linguagens indígenas e a modalidade de escolarização em desenvolvimento nas comunidades indígenas. (LIRB)</p>
2	<p>-Formação e identidade nacional da cultura e literatura brasileira. (LECZ)</p> <p>-O índio e o negro na literatura nacional [...]*. (LECZ)</p>
Disciplinas orientadas ao conhecimento da história, cultura e literatura dos povos afrodescendentes e indígenas no Brasil e Latino-América.	<p>-Interação dos povos astecas, maias, nahuatl, entre outros da Mesoamérica e dos Andes com os elementos que conformam o seu universo relacional: animais, plantas, terra, fogo, água, ar, alimentos e o sagrado. (LECZ)</p> <p>-As modalidades e os relevos das literaturas afro-hispano-americanas desde uma perspectiva histórica, teórica e cultural, a fim de compreender e problematizar os conceitos de raça e etnia nas relações de poder da modernidade/colonialidade [...]*. (LECZ)</p> <p>-Processo civilizatório ocidental e a África. (LECZ)</p> <p>-Colonialismo e escravidão. (LECZ)</p> <p>-Brasil e as africanidades. (LECZ)</p> <p>-Religiões africanas e hibridismo. (LECZ)</p> <p>-Estudo da história das literaturas africanas de língua portuguesa, da crítica literária de autores paradigmáticos de Portugal e do Brasil e das obras poética e narrativa de autores de referência de cada um dos países selecionados. (LLRB)</p> <p>-O ensino das literaturas africanas de Língua Portuguesa. (LLRB)</p>

	<ul style="list-style-type: none">-Relação da Sociolinguística com a Etnolinguística. (LPRB/LLRB)-As contribuições das línguas africanas e indígenas para a formação do português brasileiro. (LPRB/LLRB)-Africanismos e indigenismos. (LPRB/LLRB)-Contribuições da Etnolinguística para o ensino. Relações étnico-raciais e a questão racial na sala de aula. (LPRB/LLRB)-Relações entre língua, cultura e sociedade. (LLRB)-Usos da linguagem em diferentes padrões culturais. (LLRB)
3	<ul style="list-style-type: none">-Etnolinguística e Onomástica. (LLRB)
Disciplinas ofertadas por força de Lei	<ul style="list-style-type: none">-Relações étnico-raciais e a questão racial na sala de aula. (LIRB)-Currículo, escola e relações étnico-raciais. DCNERER (Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana). Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. (LIRB)-Racismo e etnicidade. (LIRB)-A formação histórica e cultural da África negra. (LIRB)-Culturas negras, afro-descendentes e indígenas no Brasil. (LIRB)-A "presença/ausência" do negro na História da educação brasileira. (LIRB)-Lutas e resistência negra no Brasil. (LIRB)-Presença e diásporas negras nas Amazônias. (LIRB)-Povos indígenas nas Amazônias. Afroindigenismo, línguas e literaturas indígenas nas Amazônias contemporâneas. (LIRB)
	<ul style="list-style-type: none">-Estudo dos mitos, cosmogonias, deidades, costumes de povos pré-hispânicos, como maias, astecas, incas e náhuatl, bem como de figuras históricas que se converteram em símbolos na/da Latino-América, como el Inkarrí, Túpac Amaru, La Malinche e outros. (LECZ)
	<ul style="list-style-type: none">-Formação e identidade nacional da cultura e literatura brasileira. (LECZ)-Aplicações de análise antropológica a textos literários românticos, realistas, naturalistas, pré-modernistas e modernistas. (LECZ)-O índio e o negro na literatura nacional. (LECZ)

Fonte: Os autores (com base nos PPCs dos cursos de Letras)

Análise dos dados

Nesta seção, reflete-se sobre os processos relativos à análise dos dados organizados no Quadro: Enunciados que contemplam línguas estrangeiras e originárias de acordo com cada categoria e cursos". Nessa ordem, inicia-se a análise dos componentes disciplinares relativos à Categoria 1, disciplinas orientadas ao conhecimento de línguas estrangeiras e línguas originárias. Após a análise dos dados, evidenciam-se elementos que dão conta da atenção às línguas estrangeiras e originárias na formação de professores em seis (06) componentes disciplinares que são ofertados nos cursos de licenciatura em Letras da UFAC.

No que concerne aos dados relativos aos componentes disciplinares, "Língua Indígena I" e "Língua Indígena II", ofertados nos cursos de Rio Branco e Cruzeiro do Sul, os elementos evidenciam que ambas disciplinas se orientam a um estudo panorâmico das línguas indígenas no Brasil e no Acre, especificamente orientados a apresentar as línguas indígenas que formam parte do cenário brasileiro e acriano desde o período colonial até a atualidade e um saber sobre a distribuição, classificação e principais características dessas línguas bem como de suas contribuições na formação do português brasileiro, conforme exposto nas ementas propostas para os cursos LPRB/LERB/LFRB/LPRB/LPCZ/LERB/LFRB/LLRB.

Os dados mostram, ainda, que na formação dos professores dos cursos de licenciatura em Letras contemplam-se conhecimentos práticos, particularmente, aqueles orientados ao conhecimento científico, a partir de atividades de experimentação da pesquisa, como, por exemplo, quando se refere ao conhecimento do método de trabalho de campo para o estudo das línguas indígenas, LPRB, e quando se refere às atividades práticas de análise linguísticas em diferentes níveis (LPRB/LPCZ).

No que se refere aos componentes curriculares orientados ao ensino de outras línguas estrangeiras, “Ensino instrumental de língua estrangeira moderna”, ofertados em LPCZ/LICZ, contempla-se, basicamente, o estudo da gramática e ampliação do vocabulário dos professores em formação. Nesse sentido, observa-se que a oferta desses componentes estão orientados à promoção do conhecimento instrumental de línguas estrangeiras com o propósito de desenvolver nos licenciandos o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de textos com vistas a ampliar as discussões teóricas propostas no ambiente acadêmico em línguas como o inglês e espanhol.

Cabe assinalar que a oferta de componentes de língua estrangeira nos PPCs não é perceptível em todos os cursos de letras da UFAC, evidencia-se somente em LPCZ e LICZ, o que, de certo modo, aponta para uma educação linguística que vai na contramão de uma educação orientada ao desenvolvimento de competências interculturais. Com essa constatação indaga-se: de que forma poderá um docente de línguas desenvolver em seus estudantes uma competência plurilingue se sua formação apresenta, ainda, uma estrutura reduzida e desintegrada das línguas? É necessário, pois, incorporar a oferta de outras línguas no currículo dos futuros docentes de línguas e novas práticas com vistas a desenvolver um perfil profissional que seja capaz de gerir a dimensão do multilinguismo do qual fazemos parte, (Piñeiro, Guillén, Vez, 2010).

Vale ressaltar, também, que os componentes curriculares que contemplam o estudo das línguas indígenas e estrangeiras são, em sua totalidade, ofertados de forma optativa, ou seja, não se trata de um componente obrigatório da formação do docente. Essas disciplinas podem ser ofertadas, ou não, mediante a solicitação do aluno e/ou, ainda, conforme disponibilidade de professores durante o período de graduação.

Ademais dos componentes curriculares anteriormente mencionados, contempla-se, ainda, nos cursos de Letras da UFAC, outros componentes disciplinares dirigidos à implementação de uma formação pedagógica cujo propósito orienta-se a viabilizar a formação de educadores de/em línguas para atender às necessidades educacionais das comunidades indígenas. Dentre esses componentes, encontra-se “Educação Escolar Indígena”, ofertado em LPCZ, LERB e LFRB, em que se contemplam estudos envolvendo conceitos básicos sobre escola indígena, educação escolar indígena, letramento bilíngue em comunidades autóctones e, ainda, aprecia-se no ementário a possibilidade de estudos específicos sobre a comunidade considerando o protagonismo dos atores, seu ritmo de vida, bem como atividades diversas desenvolvidas no espaço próprio da escola indígena.

Observa-se, igualmente, a presença do componente curricular “Introdução à educação bilíngue” oferecido em LPCZ/LIRB/LICZ/LERB/LFRB/LLRB. Em linhas

gerais, as ementas desse componente disciplinar propõem a discussão de conceitos-chaves que subjazem a uma abordagem teórica orientada a potencializar o entendimento do que seria uma educação bilíngue de fato. Assim, estudos de educação bilíngue e de comunicação intercultural; educação bilíngue no Brasil; aquisição de segunda língua, de língua estrangeira e bilinguismo; discussão da relação com ensino bidialetal; conceitos de bilinguismo e educação bilíngue; aspectos sociolinguísticos, psicolinguísticos e neurolinguísticos no ser bilíngue e práticas de educação bilíngue são elementos em destaque nas ementas que evidenciam uma preocupação nos currículos de Letras da UFAC no sentido de oferecer um panorama da educação bilíngue no Brasil, compreender suas particularidades e complexidade, assim como preparar o futuro docente para lidar com a realidade da educação brasileira que se caracteriza pela diversidade linguística e cultural.

Ainda referente à categoria 1, acrescenta-se a disciplina "Leitura e escrita nas escolas indígenas", único componente deste grupo ofertado de modo obrigatório em LIRB. A disciplina aborda, precisamente, culturas, saberes, linguagens indígenas, além de discutir a modalidade de escolarização em desenvolvimento nas comunidades indígenas. Os elementos em destaque na ementa evidenciam, em um primeiro momento, preocupação com o (re)conhecimento e valorização das práticas, valores e culturas dos povos indígenas, viabilizando um diálogo entre os sujeitos que conformam os diferentes espaços. E, em um segundo momento, orienta-se para a contextualização da educação escolar indígena e formas de ensino-aprendizagem nesse contexto.

Em relação à Categoria 2, a qual se refere aos componentes curriculares que abordam conhecimentos sobre história, cultura e literatura dos povos afrodescendentes e indígenas no Brasil e Latino-América, foram identificadas cinco disciplinas cujos enunciados das ementas contemplam esse tema. Quatro dessas disciplinas – "Cultura Brasileira e Inclusão Social"; "Meio Ambiente e Culturas Mesoamericanas, Andinas e Hispânicas"; "Literaturas de Expressão Africana na Latino-América"; "Culturas Africanas Interoceânicas" - fazem parte do rol de disciplinas do curso de LECZ.

Além deste, no ementário do Curso LLRB, está presente a disciplina Literaturas Africanas de Língua Portuguesa cuja ementa também aborda os aspectos aqui elencados, entretanto, nos outros seis cursos de Letras da UFAC, não se contemplam ementas com a temática em foco, deixando-se de oportunizar discussões sobre os aspectos culturais e identitários que nos formam, enquanto sujeitos imersos no contexto amazônico.

Neste momento, aborda-se sobre os enunciados das quatro disciplinas de LECZ e sobre a disciplina de LLRB. A primeira disciplina trata-se de um componente obrigatório a ser ofertado no quarto período do curso: "Cultura Brasileira e Inclusão Social". Por se tratar de um componente que contempla créditos teóricos e práticos, a ementa apresenta enunciados que abordam esses dois aspectos.

Assim, consideram-se como teóricos os enunciados que focalizam: i) a cultura e a literatura brasileira em relação à formação e identidade nacional; ii) análises de textos literários românticos, realistas, naturalistas, pré-modernistas e modernistas, tomando como base estudos antropológicos; e iii) a representação de negros e indígenas na

literatura nacional. Para o cumprimento do crédito prático, a ementa indica a prática investigativa em sala de aula, de modo a se observar se o tema é trabalhado na escola, e o posterior desenvolvimento de relatório. A disciplina, portanto, ao focar aspectos da cultura brasileira, por meio da literatura, dando espaços aos povos originários e afrodescendentes, demonstra o compromisso social desempenhado pela Universidade para formar professores de língua/linguagens com postura crítica e reflexiva em sala de aula.

Outra disciplina contemplada pelo mesmo curso, LECZ, e que aborda aspectos históricos, culturais e literários de povos indígenas e afrodescendentes não só do Brasil como da Latino-América é a “Meio Ambiente e Culturas Mesoamericanas, Andinas e Hispânicas” ofertada de modo optativo, a qual apresenta a seguinte ementa: “Interação dos povos astecas, maias, nahuatl, entre outros da Mesoamérica e dos Andes com os elementos que conformam o seu universo relacional: animais, plantas, terra, fogo, água, ar, alimentos e o sagrado.” Observa-se, nesta disciplina, a importância que se atribui às expressões culturais para além do universo hispânico europeu, com o intuito de valorizar as riquezas dos povos americanos, os quais mantêm relações de maior proximidade com nosso entorno.

“Literaturas de Expressão Africana na Latino-América” é mais uma disciplina optativa ofertada pelo curso LECZ, cuja ementa tem como intuito levar o professor em formação a lançar um olhar mais crítico sobre as relações de poder na atualidade, de modo a buscar compreender e problematizar os conceitos de etnia e raça, e isso se faz por meio de literaturas afro-hispano-americanas, partindo de uma perspectiva histórica, teórica e cultural.

A última disciplina do curso LECZ que se coloca em destaque, aqui, é “Culturas Africanas Interoceânicas”. Na ementa, coloca-se ênfase em autores afrobrasileiros de grande relevância como Machado de Assis, Cruz e Sousa, Lima Barreto e Mário de Andrade, mas há uma indicação ao professor que assumir a disciplina para que inclua autores mais contemporâneos, de modo a contemplar tanto os clássicos como os da atualidade. Ainda se abordam questões de africanidades no Brasil, como religiões africanas e hibridismo, além de questões voltadas ao colonialismo e à escravidão.

Passa-se, então, ao componente curricular ofertado de forma optativa pelo curso LLRB: “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa”. A ementa, além de abranger literaturas africanas de língua portuguesa, inclui o trabalho com obras poéticas e narrativas de autores considerados referência no Brasil e em Portugal. O fato de o curso de Letras Libras ampliar o rol de disciplinas para além de estudos específicos sobre língua de sinais ou língua portuguesa falada no Brasil, possibilita ao professor em formação o contato com culturas diversificadas que se inter-relacionam e se fazem presentes no contexto de atuação desses futuros profissionais da educação.

Em relação à Categoria 3, referente aos componentes curriculares que são obrigatórios nos cursos de Letras da UFAC por força de lei, por isso de oferecimento obrigatório, são estabelecidos nessa instituição os cursos “Culturas e Histórias Africanas dos Afrodescendentes e Indígenas do Brasil”, LIRB, “Cultura Brasileira e Inclusão Social” LERB, “Etnolinguística”, LPRB/LLRB e “Temas Étnico-Raciais: Estudos Comparados de Mitologias Latino-Americanas”, LECZ. Ocorreu-se o entendimento de

que esses componentes curriculares atenderiam ao que foi disposto na Lei 9.394 que tornou obrigatório o ensino de histórias e de culturas afro-brasileiras nos estabelecimentos do Brasil, conforme a transcrição da lei abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra. (Lei No 10.639, de 9 de Janeiro de 2003).

De acordo com a referida lei, os ambientes de ensino, de maneira obrigatória, devem oferecer o estudo de elementos concernentes a aspectos das culturas e das histórias africanas e afro-brasileiras, atendendo à demanda dos movimentos sociais que lutam por inclusão e direitos de pessoas que se autointitulam negras no Brasil.

Além da referida Lei, foi promulgada a Lei 11.645 de 10 de março de 2008 que incluiu o estudo das histórias e culturas indígenas nas instituições de ensino, de acordo como o que é possível avaliar no excerto abaixo:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR) (Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008).

Nesse ínterim, as universidades que oferecem cursos de licenciatura, devido à necessidade de se adequar às leis, oferecem em seus PPCs componentes curriculares que discutem traços históricos e culturais africanos e afro-brasileiros concernentes aos contextos brasileiros e como os futuros professores podem refletir e propor ações pedagógicas nos espaços de sala de aula em que irão atuar com base nas temáticas relacionadas aos componentes curriculares advindos da legislação em tela.

Em relação ao componente curricular, "Culturas e Histórias Africanas dos Afrodescendentes e Indígenas do Brasil" a abordagem teórico-metodológica se concentra em discutir currículo, escola e a relação desses elementos com perspectivas étnico-raciais, além da discussão da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008, mencionadas anteriormente, com base na reflexão sobre Racismo e etnicidade, a formação histórica e cultural da África negra, as culturas negras, as afro-descendentes e indígenas no Brasil, a "presença/ausência" do negro na História da educação brasileira, as lutas e resistência negra no Brasil, a presença e diásporas negras nas

Amazônias, os povos indígenas nas Amazônias, o afroindigenismo, as línguas e literaturas indígenas nas Amazônias contemporâneas.

O componente curricular “Etnolinguística” propõe discutir a inter-relação entre linguagens indígenas, africanas, afro-brasileiras e portuguesa na formação das culturas e das variedades do português falados no Brasil, além de aspectos relacionados a: Relações entre língua, cultura e sociedade, usos da linguagem em diferentes padrões culturais, relação da Sociolinguística com a Etnolinguística, Etnolinguística e Onomástica, africanismos e indigenismos, contribuições da Etnolinguística para o ensino, relações étnico-raciais e a questão racial na sala de aula. Nesse sentido, a disciplina Etnolinguística aborda os componentes previstos em lei, além de possibilitar que futuros professores possam discutir abordagens educacionais relacionadas às temáticas sob análise.

Em “Cultura Brasileira e Inclusão social”, discutem-se os componentes concernentes ao que se entende por formação e identidade nacional da cultura e literatura brasileira, complementando-se com abordagens analíticas de base antropológica a textos literários de escolas literárias como Romantismo, Realismo, Naturalismo, Pré-modernismo e Modernismo e a relação de personagens indígenas e negros nos contextos literários mencionados.

No componente curricular “Temas Étnico-raciais: estudos comparados de mitologias latino-americanas”, desenvolvem-se temáticas concernentes às produções mitológicas relacionadas à formação cultural de povos nas Américas, em particular as de base maia, asteca, inca e Náhuatl, e de personagens indígenas que se tornaram símbolos culturais como el Inkarrí, Túpac Amaru, La Malinche entre outros. Com essa disciplina, pretende-se fazer, em sala de aula, reflexões histórico-mitológica relacionadas ao que se entende por concepções de povos que existiam nas Américas antes das invasões espanholas.

Do exposto, infere-se que embora existam leis que garantam a oferta de componentes orientados a discutir temas étnico-raciais, por exemplo, a promoção de um perfil docente plurilingue fica comprometida, haja vista que a oferta de outras línguas estrangeiras nos cursos de letras é bastante reduzida (aqui identificado apenas em dois cursos, LPCZ e LICZ). Conforme mencionam Piñeiro et al. (2010), assumir o plurilinguismo significa potencializar uma ecologia das línguas. Depreende-se que a formação do docente de línguas, em um contexto com muitas línguas, como o estado do Acre, não pode se consolidar em uma perspectiva monolíngue, mas, considerar a inserção de outras línguas no currículo para gerar uma consciência linguística e desenvolver uma competência plurilingue, conforme explanam Piñeiro et al. (2010) e Beacco e Byram (2007).

Ademais, constata-se, na maior parte dos cursos, ausência de componentes que mostrem aspectos culturais e identitários dos sujeitos imersos nos contextos amazônicos, o que evidencia uma fragilidade no currículo, dificultando assim, uma formação cidadã no marco de uma educação intercultural. Como apontam Piñeiro, Guillén e Vez (2010), o respeito à diversidade cultural é a chave para uma sólida formação de professores plurilingües.

Considerações finais

As referências a componentes curriculares dos cursos de Letras da UFAC é uma maneira de se entender, de alguma forma, como essa universidade está desenvolvendo bases para a consolidação de políticas linguísticas institucionalizadas.

A UFAC está localizada no estado do Acre e, particularmente seus dois *campi*, o *campus* Sede, na cidade de Rio Branco, capital, e o *campus* Floresta, situado na segunda maior cidade do estado, Cruzeiro do Sul, fazem parte da tríplice fronteira Brasil-Peru-Bolívia. Esse aspecto geográfico já demonstra a complexidade linguístico-cultural advinda dos trânsitos de pessoas, que independem de fronteiras politicamente constituídas. Levando-se em consideração esse aspecto, de que modo, a UFAC, única universidade pública do Acre, está promovendo ações que visibilizem pessoas e linguagens para além daquelas que já são socialmente privilegiadas? Como essa universidade está entendendo os diferentes contatos que ocorrem entre pessoas indígenas e não indígenas no Brasil com pessoas indígenas e não indígenas de países como o Peru e a Bolívia? Além disso, também se questiona sobre o lugar das línguas estrangeiras em cada um dos cursos de Letras, considerando a necessidade de se formar professores de línguas/linguagens com uma visão mais plurilíngue.

Essas questões não são fáceis de responder e, para tal, devendo à dificuldade destacada, optou-se por analisar as ementas de disciplinas dos cursos de Licenciatura em Letras - que no Brasil são os cursos responsáveis pela formação de professores de línguas, como pontuado anteriormente neste trabalho - para se ter um olhar sobre como as equipes de professores e de pesquisadores inseriram questões relacionadas às linguagens e às culturas, nos PPCs dos cursos, relacionadas a falantes/sinalizantes de linguagens para além da língua portuguesa, língua majoritariamente falada no Brasil e, por isso, com forte poder social.

Nesse sentido, retomando o objetivo deste artigo que aqui se reproduz “avaliar de que modo se contemplam, em Projetos Pedagógicos Curriculares, as línguas estrangeiras e as línguas faladas por povos indígenas, além de questões histórico-culturais que influenciam na formação de professoras e professores dos Cursos de Licenciaturas em Letras da Universidade Federal do Acre (UFAC)”, observa-se que são estes os componentes curriculares que têm relação com linguagens, histórias e culturas relacionadas a pessoas de outras nacionalidades, a pessoas surdas, a pessoas indígenas e a aspectos linguísticos-culturais africanos e afrobrasileiros/afroindígenas, distribuídos entre os cursos de Letras da UFAC: Línguas indígenas I, Línguas indígenas II, Ensino instrumental de língua estrangeira moderna, Educação escolar indígena, Introdução à educação bilíngue, Leitura e escrita nas escolas indígenas, Cultura Brasileira e Inclusão Social, Meio Ambiente e Culturas Mesoamericanas, Andinas e Hispânicas, Literaturas de Expressão Africana na Latino-América, Culturas Africanas Interoceânicas, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Etnolinguística, Culturas e Histórias Africanas dos Afrodescendentes e Indígenas do Brasil, Temas Étnico-Raciais: Estudos Comparados de Mitologias Latino-Americanas.

Esses componentes curriculares estão distribuídos entre os cursos de Letras e também entre os dois *campi*, Sede e Floresta, sendo algumas obrigatórias e outras

optativas, conforme se discutiu ao longo do texto. Nesse aspecto, os componentes curriculares relacionados às línguas estrangeiras, línguas de sinais, linguagens indígenas e a aspectos histórico-culturais africanos, afrobrasileiros/afroindígenas, particularmente essas três últimas temáticas, são oferecidas por força de lei, o que garante que estudantes tenham acesso a elas.

De alguma forma, os PPCs dos cursos de Letras contemplam debates oriundos da própria diversidade linguístico-cultural que o Brasil e, particularmente o Acre, apresentam. Contudo, o oferecimento desses componentes curriculares não são plenamente satisfatórios, considerando que várias disciplinas são optativas, condicionando o seu oferecimento à coordenação do curso em um semestre específico ou da própria infraestrutura da universidade e de seu corpo docente que não é suficiente para atender às demandas linguístico-histórico-culturais que futuros professores necessitam ter em suas formações.

Desse modo, entendendo que as políticas linguísticas podem se dar de diferentes formas, inclusive com o oferecimento de disciplinas em cursos de licenciatura em Letras, a UFAC não tem, embora seja uma instituição com 50 anos de idade, completados em 2024, políticas linguísticas institucionalizadas e, portanto, legalmente, não reconhece as diversidades linguístico-histórico-culturais que a própria instituição apresenta.

Nos espaços da UFAC em seus *campi* transitam diariamente pessoas de diferentes nacionalidades e de diferentes povos, carregando consigo formas de falar e de sinalizar e, por conseguinte, formas de produzir saberes de diferentes maneiras. No entanto, essa Instituição de Ensino Superior está aquém de outras universidades brasileiras que já desenvolveram, por exemplo, vestibulares específicos para pessoas indígenas, pois se entende que o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM não atende às especificidades linguístico-histórico-culturais desses povos. Até o momento, mesmo com discussões acaloradas em várias estâncias da UFAC, o projeto do vestibular indígena não foi institucionalizado. A questão do vestibular é uma dentre tantas que precisam ser institucionalizadas no âmbito da UFAC, tendo em vista que somente os componentes curriculares dos cursos de licenciatura em Letras não conseguem atender às demandas de sociedades acadêmicas complexas, mesmo que entendamos a importância das ementas das disciplinas analisadas neste texto para a formação de futuros professores de línguas que atuarão em diferentes realidades educacionais.

Por fim, reconhece-se que o estudo em tela apresenta suas limitações, especialmente no que se refere às amostras selecionadas para análise e considerando que os PPCs estão em constante processo de reformulação para atender às resoluções vigentes no país, conforme estabelece o Conselho Nacional de Educação. Assim sendo, propõe-se como linha de pesquisa futura um estudo dos PPCs após o processo de reformulação obrigatório, conforme estabelecido pelo último documento apresentado pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP n.4 de 29 de maio de 2024, com o propósito de identificar se os currículos atendem em sua integralidade ao disposto no Cap. II e III do referido documento que dispõe sobre o respeito à pluralidade e à diversidade linguística e cultural.

Referências

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Antunes, P. T., Oliveira, G. C. de A. y Tanzi-Neto A. (2018). Ensino-aprendizagem de Línguas em Contextos (super)diversos: possibilidades e desafios para as políticas públicas nacionais. *The Specialist*. 39(2), 1-11. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a2>
- Barroso, M. L., Souza, S. L. y Pessoa, V. I. (2020). Educação escolar na floresta: dilemas e perspectivas de professores indígenas no I Seminário de Pesquisas da Escola Indígena na Aldeia Morada Nova/Feijó (Acre). *Abatirá - Revista De Ciências Humanas e Linguagens*, 1(2), 119-142. Recuperado de: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/9650>
- Beacco, J. C. y Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*: Strasbourg: Council of Europe. 2007. Recuperado de: <https://rm.coe.int/16802fc1c4>.
- Bikandi, U. R. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 60, 65-76.
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Parábola Editorial.
- Decreto-Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *Ministério da Educação - MEC. (2003). Diário da República: D.O. DE 10/01/2003, P. 1*. Recuperado de: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>.
- Decreto-Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. *Ministério da Educação - MEC. (2008). Diário da República: D.O.U. DE 11/03/2008, P. 1* Recuperado de: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>.
- Filho, M. A. (2022). Interlíngua X Translinguajar: diferenças e intersecções dos conceitos. *Pandaemonium Germanicum*, 25(46), 250-262. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11606/1982-88372546250>.
- Garcia, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging*. Palgrave Macmillan UK.
- Krenak, A. (2022). *As ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Paiva, V. L. (2019). *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola.
- Piñeiro, M., Guillén, C. y Vez, J. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Editorial Síntesis.
- Souza, S. L. y Pessoa, V. F. (2021). O campo das “língua(gens)” na BNCC: uma reflexão sobre o ensino de português e inglês. *Revista Linguística*. 17(2), 445 - 463. Recuperado de: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/56578>
- Universidade Federal do Acre (2019). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol*. Equipe de professores da UFAC- Câmpus de

- Cruzeiro do Sul. Recuperado de: <https://www.ufac.br/site/academico/graduacao>.
- Universidade Federal do Acre. (2007a). *Projeto de Reformulação do Curso de Letras Espanhol*. Rio Branco, Acre. Recuperado de: <http://www2.ufac.br/cela/espanhol/ppc2007.pdf/>.
- Universidade Federal do Acre. (2007b). *Projeto de Reformulação do Curso de Letras Francês*. Rio Branco, Acre. Recuperado de: <http://www2.ufac.br/cela/frances/projeto-pedagogico-do-curso.pdf>.
- Universidade Federal do Acre. (2013). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua*. Rio Branco, Acre. Recuperado de: <http://www2.ufac.br/cela/libras/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-curricular-versao-2013.pdf>.
- Universidade Federal do Acre. (2015). *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena*. Cruzeiro do Sul, Acre. Recuperado de: <http://www2.ufac.br/cel/indigena/projetospedagogicos/PPC CLI 2015.pdf/view>
- Universidade Federal do Acre. (2017a). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português de Cruzeiro do Sul - (reformulação)*. Cruzeiro do Sul, Acre. Recuperado de: <http://www2.ufac.br/cel/portugues/documentos/projetos-pedagogicos/ppc-2019.pdf/view>.
- Universidade Federal do Acre. (2017b). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa (Reformulação)*. Rio Branco, Acre. Recuperado de: <http://www2.ufac.br/cela/portugues/projeto-pedagogico-do-curso-ppc.pdf/view>.
- Universidade Federal do Acre. (2018a). *Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Letras Inglês*. Cruzeiro do Sul, Acre. recuperado de: <http://www2.ufac.br/cel/ingles/ppc2019.pdf/>.
- Universidade Federal do Acre. (2018b). *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês (reformulação)*. Rio Branco, Acre. Recuperado de: <http://www2.ufac.br/cela/ingles/projeto-pedagogico-curricular/ppc.pdf>.
- Universidade Federal do Acre. (2019). *Projeto Curricular do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol (reformulação)*. Cruzeiro do Sul, Acre. Recuperado de: <http://www2.ufac.br/cel/espanhol/projeto-pedagogico-do-curso.pdf/>.
- Universidade Federal do Acre. (No Prelo). *Projeto Pedagógico Curricular: Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol Campus Rio Branco (reformulação)*. Rio Branco, Acre.
- Vertovec, S. (2013). Reading ‘super-diversity’. *Max Planck Institute: for the study for the religious and ethic diversity*. Recuperado de: <https://www.mmg.mpg.de/38383/blog-vertovec-super-diversity>.

Bilingual pre-service teachers' perceptions of their intercultural and plurilingual competences

Patricia ARNAIZ-CASTRO
M.^a Elena GÓMEZ-PARRA
Roberto ESPEJO

Datos de contacto:

Patricia Arnaiz-Castro
Universidad de Las Palmas de
Gran Canaria
patricia.arnaiz@ulpgc.es

M.^a Elena Gómez-Parra
Universidad de Córdoba
ff1gopam@uco.es

Roberto Espejo
Universidad de Córdoba
ma1esmor@uco.es

Recibido: 06/09/2024
Aceptado: 15/11/2024

ABSTRACT

The number of bilingual teacher preparation programs in Spain continues to increase, making it essential for research to address this evolving reality from multiple perspectives. Given that the success or failure of any educational innovation is closely tied to how it is understood and perceived, this study aims to analyse the usefulness of bilingual education from the perspective of one key group of stakeholders: bilingual pre-service teachers. Specifically, participants' levels of self-perceived intercultural and plurilingual competences were measured in relation to four variables: gender, involvement in a bilingual track in primary education, participation in international programs, and language proficiency. The relationship between intercultural competence and plurilingual competence was also examined. Data were collected through a questionnaire designed by the research team of the national project PID2021-127031OB-I00. The sample comprised 99 students from four public universities in Spain. Results of the Mann Whitney U tests indicated that participants' self-perceived levels of both competences seem to be linked with their participation in international programs and their language proficiency. Participation in bilingual programs in primary education proved to have a weak impact. No gender differences were detected. Pearson correlations revealed the positive correlation between the two dimensions examined. This study has gathered overall trends among bilingual pre-service teachers, which can have relevant implications for initial teacher education and language education in general.

KEYWORDS: bilingual teacher preparation programs; pre-service teachers' perceptions; intercultural competence; plurilingual competence.

La percepción de futuros maestros bilingües sobre sus competencias intercultural y plurilingüe

RESUMEN

El número de programas de formación para profesores bilingües en España sigue aumentando, haciendo esencial que la investigación aborde esta realidad en evolución desde múltiples perspectivas. Dado que el éxito o fracaso de cualquier innovación educativa está estrechamente vinculado a cómo se entiende y percibe, este estudio tiene como objetivo analizar la utilidad de la educación bilingüe desde la perspectiva de un grupo de futuros profesores bilingües en formación. Específicamente, se midieron los niveles de competencias interculturales y plurilingües autopercebidas de los participantes en relación con cuatro variables: género, participación en un programa bilingüe en educación primaria, participación en programas internacionales y dominio del idioma. También se examinó la relación entre la competencia intercultural y la competencia plurilingüe. Los datos se recolectaron a través de un cuestionario diseñado por el equipo de investigación del proyecto nacional PID2021-127031OB-I00. La muestra comprendió 99 estudiantes de cuatro universidades públicas de España. Los resultados de las pruebas U de Mann Whitney indicaron que los niveles autopercebidos de ambas competencias parecen estar vinculados con la participación en programas internacionales y el dominio del idioma. La participación en programas bilingües en educación primaria demostró tener un impacto débil. No se detectaron diferencias de género. Las correlaciones de Pearson revelaron una correlación positiva entre las dos dimensiones examinadas. Este estudio ha recopilado tendencias generales entre los futuros profesores bilingües en formación, lo que puede tener implicaciones relevantes para la formación inicial del profesorado y la educación lingüística en general.

PALABRAS CLAVE: programas de formación bilingüe; percepciones del profesorado en formación; competencia intercultural; competencia plurilingüe.

Introduction

Following the European Union recommendations to foster and reinforce the development of multilingualism and interculturality in different domains (European Commission, 1995, 2005, 2008a, 2008b), an increasing number of Spanish universities have incorporated undergraduate programs through the medium of English (Fernández-Costales, 2017; Fernández-Costales & González-Riaño, 2015; Madrid & Julius, 2020; Rubio-Alcalá et al., 2019). Within this framework, several universities introduced a bilingual track in their primary education degree programs. This development presented a direct challenge for researchers, who promptly acknowledged the need to evaluate the success of these programs from multiple perspectives (Barrios & López Gutiérrez, 2023; Delicado-Puerto et al., 2022; Cortina-Pérez & Rodríguez, 2022; Hernández-Nanclares & Jiménez-Muñoz, 2017; Jover et al.,

2016; Martí & Portolés, 2019; Romero & Zayas, 2017; Segura, 2023). One such perspective is teacher cognition. According to Borg (2003), teacher cognition includes “beliefs, knowledge, theories, attitudes, images, assumptions, metaphors, conceptions and perspectives about teaching, teachers, learning, students, subject matter, curricula, materials, instructional activities and self” (p. 82). Personality (Donaghue, 2003), schooling (Pajares, 1992) and past learning experiences (Shulman, 1987), for example, have been identified as factors determining teacher cognition.

Among the components of teacher cognition, this study will focus specifically on beliefs. Beliefs play a crucial role in shaping individuals' understanding of the world as they affect the perception and acceptance of new information. They provide a framework for interpreting events (Borg, 2001). As Dalton-Puffer and Smit (2013) contend, the success and implementation of all educational innovations are deeply connected to how they are understood and applied. Professionals in the field of education ought to actively seek to understand how their intended audiences interpret these initiatives and gauge their perceptions. Students' views on what it means to be interculturally competent and the qualities this entails, for instance, often differ from what a particular design initially established (Díaz & Moore, 2018, p. 92). Therefore, if beliefs are the lenses through which pre-service teachers view their training, it is essential for research to uncover these beliefs (Haukás, 2016).

However, research on pre-service teachers' perceptions is limited, particularly regarding studies that address both intercultural and plurilingual competences (henceforth IC and PC, respectively) together. In light of increasing global interconnectedness and the substantial surge in migration, the development of educators' skills in intercultural understanding and multilingual communication has become essential. This was already highlighted in documents of the Council of Europe (henceforth CoE) more than a decade ago (Beacco & Byram, 2007, 2016; Candelier et al., 2012). For these reasons, the current contribution investigates the perception bilingual pre-service teachers have of the usefulness of their bilingual education. More specifically, it measures their levels of self-perceived IC and PC. Further on, it explores which individual factors, such as gender, participation in a bilingual program (henceforth BP) in primary education, involvement in international programs and language proficiency (considering only B2 and above) may enhance those levels.

This study is part of a larger research project on bilingual education in Spain. It has been undertaken within the framework of the national project “Spanish students' perception of the expected usefulness of bilingual education” (FoBE - Future of Bilingual Education, reference no. PID2021-127031OB-I00), funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation.

Theoretical backdrop

Intercultural competence

The continuous advancement of globalisation requires the development of students' skills to effectively engage with diverse cultures. Intercultural competence is a broad concept that has received various interpretations among experts. However,

there is a consensus to define it as “the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s knowledge, skills, and attitudes” (Deardorff, 2006, p. 247). Additionally, the concept of IC represents a progressive journey that guides a person from a state of ethnocentrism—where one’s own culture is seen as the only valid one—to a state of ethnorelativism, where an individual acknowledges and incorporates numerous cultural perspectives into their worldview (Bennet, 1993). The elements of IC include an open attitude, critical cultural awareness towards self and others, knowledge and understanding of a culture, and skills to listen and observe (Byram, 1997, 2000; Deardorff & Arasaratnam-Smith, 2017). Nowadays, mastering the art of coexistence, communicating effectively with individuals from different backgrounds, cultivating mutual respect and eradicating prejudices are the cornerstone of professional success (Sá & Serpa, 2018). Although the acquisition of intercultural proficiency is increasingly acknowledged as a vital benchmark for university graduates (Deardorff, 2006; Díaz & Moore, 2018; González Piñeiro et al., 2010; He et al., 2017; Izquierdo, 2015; Lantz-Deaton, 2017; Matei, 2022), it remains uncertain whether Spanish universities are effectively producing graduates with intercultural competence (Izquierdo, 2022).

A large body of research has concentrated on identifying the factors that contribute to the development of this competence. One of the factors addressed is participation in international programs, but the outcomes present inconsistencies. He et al. (2017), for instance, employed a mixed method design in their study, which included the Intercultural Development Inventory (Hammer et al., 2003), to measure the IC of 12 in-service teachers from North Carolina who were attending a four-week course in China. The authors attributed the progress in the intercultural competence levels of some of the participants to the courses they received previous to their mobility experience and during the experience. Along this line, after her study with 3.047 Spanish university students who had participated in different international mobility programs, Izquierdo (2018) commented that what seems to have an impact on IC is the implementation of intervention programs that invite students to see differences and reflect on them. The participants in her study, who completed an adapted version of the Intercultural Development Inventory scale upon arrival from their mobility experience but did not undergo a training course, were able to identify cultural similarities, but not differences. A year later, Liu (2019) administered the Intercultural Sensitivity Scale (Chen & Starosta, 2000) to 67 students from different nationalities studying in a Chinese university and concluded that participants were “attentive in intercultural interactions [...] and respected cultural differences when communicating with people in the Chinese culture” (p. 129). No intervention program had been applied in this case either.

Gender has also been investigated as an influential factor, and findings again present inconsistencies. Morales’s (2017) study with 139 Korean high school students found no significant differences in intercultural sensitivity between male and female students. Likewise, Yurtseven and Altun’s (2015) research with 220 pre-service teachers in America did not detect any significant gender difference. In contrast, Solhaug and Kristensen (2020), who measured the IC of Danish and Norwegian

secondary school students on four scales, observed that women exhibit higher levels of IC in terms of perceived empathy, knowledge of diversity and positive attitude towards others.

A third factor considered as potentially influential on IC is language achievement (Holubnycha et al., 2021). In their study with 325 Turkish university students, Çiloğlan and Bardakçı (2019) found that the more proficient students obtained significantly higher scores in intercultural sensitivity, a critical component of intercultural communication (Tamam, 2010), than the less proficient students. In the same year, Sobkowiak (2019) examined the IC of 139 Polish university business students with the Cultural Intelligence Scale (Earley & Ang, 2003) and observed that higher language proficiency enables students to gain deeper insights into foreign cultures, become more aware of cultural differences, and reflect more thoughtfully on cultural issues.

Plurilingual competence

Plurilingualism has evolved to encapsulate the intricate linguistic and cultural activities in which plurilingual individuals participate. It is the repertoire of interconnected languages individuals possess and “combine with general competences and various strategies to accomplish tasks” (CoE, 2018, p. 28). From an epistemological perspective, it has evolved in conjunction with and fed upon other sociolinguistic theories, including pluriliteracies (Coyle et al., 2018; Meyer et al., 2015), code-switching and translanguaging (García & Wei, 2015; Levine, 2011). The term plurilingualism is often used as a synonym for multilingualism to refer to people who speak several languages. In the context of the current study, each term represents a distinct concept. Multilingualism refers to the presence of multiple languages within a society (CoE, 2001, 2018). In contrast, plurilingualism highlights an individual’s adaptable and ever-changing language skills, emphasising the daily use of various languages and dialects for different interactions and tasks. The proficiency levels in these languages can differ, with one language being more dominant based on an individual’s experiences. This variation is not viewed as a deficiency but rather as a typical characteristic of plurilingual individuals. Unlike the traditional bi-/multilingualism approach, plurilingualism conceives languages as forming a unified, dynamic language repertoire (Cummins, 2021). According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (CoE, 2018), plurilingual individuals can converse in one language while understanding another, switch between languages when appropriate, and act as mediators between people who do not share a common language.

As with IC, research has identified several factors that strengthen this competence. Engaging directly with individuals from diverse linguistic backgrounds and immersing oneself in multilingual environments have been shown to significantly improve PC (Galante & de la Cruz, 2024).

Gender differences have been detected in numerous studies. The results in the study by Wucherer and Reiterer (2016) with German university students observed that men outperformed women in aspects related to pronunciation, whereas women

were better at grammar. The reason for this may lie in women's tendency to use metacognitive learning strategies and their diligence and academic discipline (Weisberg et al., 2011). Additionally, women tend to capitalise on their mastery of a specific language and apply it to others in which they are also proficient. Along these lines, Dong et al. (2023) indicate that the functional brain structures of men and women exhibit specific tendencies for second language acquisition, which implies gender differences favouring women.

Finally, evidence suggests that plurilingual awareness depends on the number of languages spoken and the level of those languages (Sia & Dewaele, 2006; Zubrzycki, 2019). The study conducted by Otwinowska (2014) with 98 in-service and 135 pre-service teachers from Poland demonstrated that both the number of languages spoken and the level of the third and other languages spoken exert a strong influence on plurilingual awareness.

Plurilingual competence is especially relevant in the case of educators, who must first cultivate their own plurilingual awareness to effectively assist students leverage their prior learning experiences and existing linguistic knowledge (Otwinowska, 2014). In response to the growing complexity of Europe's sociolinguistic environment, language educators have recognised the need for teacher training to extend well beyond conventional methods of second language instruction and acquisition. For example, Bernaus et al. (2007), the proponents of the Council of Europe's LEA Project (Language Educator Awareness), recommended as early as 2007 the creation of new teacher training programs focused on enhancing teachers' plurilingual and intercultural awareness.

Current study

As observed in the studies above, it is essential to comprehend the factors and experiences that either facilitate or hinder the development of both intercultural and plurilingual competences. Moreover, review of the current literature shows that studies conducted in the field from the point of view of bilingual pre-service teachers are scarce. This paper aims to provide additional insights into bilingual programs within Spain's higher education system, specifically those pertaining to the initial training of teachers. Improving these programs is bound to yield beneficial outcomes for bilingual education at the primary levels as graduates embark on their teaching careers across the country.

As stated by Díaz and Moore (2018), "much like students, instructors cross the classroom threshold with their own repertoire of intercultural capabilities stemming from their own personal and professional experiences" (p. 87). The influence of education on society cannot be disregarded. Education is shaped by the dynamics within schools, a space shared by all citizens at some point. We hold the view that transformations can only be successful if educators commit to explicit aims, such as fostering intercultural communication and plurilingualism. Thus, this study extends the body of literature on bilingual education and broadly contributes to the discourse on teacher professionalisation. The precise research questions are the following:

Research question 1 (RQ1): What is the level of self-perceived intercultural and plurilingual competences among bilingual pre-service teachers? Are there any differences between men and women?

Research question 2 (RQ2): Is there a statistically significant difference in the levels of self-perceived intercultural and plurilingual competence between participants who were in BP during primary education and those who were not?

Research question 3 (RQ3): Is there a statistically significant difference in the levels of self-perceived intercultural and plurilingual competence between participants who have participated in international programs and those who have not?

Research question 4 (RQ4): Is there a statistically significant difference in the levels of self-perceived intercultural and plurilingual competence between participants who hold a B2 or higher English proficiency certificate and those who do not?

Research question 5 (RQ5): What is the correlation between the two dimensions being studied?

Method

Participants

A total of N=99 pre-service primary teachers responded to the survey. Ten participants' responses were disregarded because some questions were left blank. Participants were all registered in the bilingual bachelor's degree in primary education in four public Spanish universities: Extremadura (13), Principality of Asturias (18), Andalusia (46), and Community of Madrid (18). In all bilingual tracks, at least 50% of the curricular content courses are in English. Of the total participants who completed the survey, 74.49% were female and 25.51% male, reflecting the usual gender demographics in this type of degree (Durán-Martínez et al., 2022). Their mean age was 21.12 (SD=3.55).

Instrument

FoBE researchers designed a questionnaire to capture students' perceptions of the utility of their bilingual education. Of the five sections in this questionnaire, three will be used in the current study. The Personal Information section collects socio-demographic information about students. In this contribution, we focused our attention on aspects related to gender, participation in BP in primary education, participation in international programs, and language proficiency. The IC section assesses students' understanding and appreciation of cultural diversity and it is composed of six items. The PC section evaluates students' confidence in the foreign language they use in their bilingual degree and is composed of eight items. Responses are organised using a Likert scale ranging from 1 to 10, facilitating detailed insights into participants' perceptions and attitudes.

This self-report questionnaire was piloted by Espejo (in press) with 325 participants across three educational levels: secondary education, baccalaureate, and university, and its internal validity and reliability were confirmed. Espejo describes in

detail the construction of the instrument. In the present study, the Cronbach's Alpha values for the two subscales were above 0.9 (IC=0.94044; PC=0.98225), which indicates high reliability (Tavakol & Dennick, 2018). Furthermore, an exploratory factor analysis was performed to validate the two dimensions selected, and one item was excluded from the IC dimension because its statistical reliability was compromised. The Kaiser-Meyer-Olkin measure verified the sampling adequacy for the analysis (KMO=0.91). Bartlett's test of sphericity, $\chi^2=1642.21638$, $p<.0001$, indicated that the correlations between items were sufficiently large for the exploratory factor analysis.

The figures in Table 1 show that the two factors are clearly identifiable constructs. Six items were loaded on the IC dimension, which explained 50.84% of the variance, with loadings ranging from 0.68 to 0.92 and eight items were loaded on the PC dimension, which explained 31.45% of the variance, with loadings ranging from 0.86 to 1.00.

Table 1

Exploratory factor analysis

I believe that my participation in a bilingual programme ...	Intercultural competence	Plurilingual competence
will offer me the possibility of feeling a citizen of the world.	0.83657	
will favour my understanding and acceptance of others.	0.92392	
will improve my ability to adapt to different cultural contexts.	0.90462	
will make me willing to live abroad.	0.68308	
will improve my knowledge of other cultures.	0.89079	
will improve my empathy (to put oneself in somebody else's shoes).	0.81926	
will improve my oral production (speaking and oral interaction).		0.91298
will improve my oral comprehension (listening)		0.97772
will improve my written production (writing and written interaction).		0.94266
will improve my written comprehension (reading).		1.00536
will improve my ability to help others understand a text (mediation).		0.86334
will improve my vocabulary in different languages.		0.92539
will improve my pronunciation in foreign languages.		0.92829
will improve my ability to use different text types in bilingual lessons.		0.90431
% of variance	50.84400	31.45852
cumulative %	50.84400	82.30253

Data collection procedure

To pursue the study's objectives and address the research questions, we reached out to four Spanish universities, as described above. We contacted the coordinators and the teachers of bilingual courses and asked them to share the survey link with their students. Students from all the universities contacted but one filled in the questionnaire. Despite having samples from multiple universities, the actual number of participants in the study fell short of the initial plan. This discrepancy may be attributed to the fact that, in some cases, the questionnaire link was shared on virtual platforms with students rather than being presented during class time, which could have potentially increased participation. The research procedure adhered strictly to ethical codes of conduct. The preamble of the questionnaire informed participants about the study's purpose, confidentiality, and data protection. The ethical committee of the principal investigators' university issued the necessary documentation to authorise the research project.

Data analysis

To analyse the results, descriptive statistics (means, medians, SD, percentages) were used. A one-sample Kolmogorov–Smirnov test revealed the distribution was not normal ($p < 0.05$), so non-parametric tests were run to find potential significant differences between the subgroups of pre-service teachers involved in the study. The Welch's t-test was run to detect the differences between men and women for the two dimensions. Afterwards, a series of Mann-Whitney U tests were employed. The first sought to determine whether there were significant differences regarding self-perceived intercultural and plurilingual competences between participants who had been enrolled in the bilingual track in primary education and participants who had not; the second focused on the differences in both dimensions between students who had participated in international programs and those who had not; and the last aimed to find out whether there were significant differences regarding self-perceived intercultural and plurilingual competences between participants who hold a B2 or higher English proficiency certificate and those who do not. The relationship between the two dimensions and among the items was investigated through Pearson correlation.

Results

To determine the general tendency of bilingual pre-service teachers' intercultural and plurilingual competences, the total score, mean, and standard deviation of both subscales were computed for all participants, as well as separately for males and females. Scores in the intercultural dimension ranged from 6.97753 (SD=2.82432) to 8.20225 (SD=2.32662). The two highest scores in this dimension were found in the items “[My participation in a bilingual program] will give me access to a variety of cultural products (e.g., books, films, TV series, music, videos, video games, etc.)” and

“[My participation in a bilingual program] will improve my knowledge in other cultures (mean=7.8764, SD=2.4579)”. In PC, scores ranged from 7.98913 (SD=2.15598) to 8.43547 (SD=2.280102). In this case, the two highest scores were detected in the items “[My participation in a bilingual program improves] my oral production” and “[My participation in a bilingual program improves] my pronunciation” (mean=8.40659, SD=2.28024). Very close to this item was “[My participation in a bilingual program improves] my vocabulary” (mean=8.36264, SD=2.23366).

Welch’s t-test indicated no significant differences between men and women in either the two subscales or the individual items as the p-values were consistently above 0.01. Gender was considered as a dichotomous variable since no participants chose the option “other”.

A series of Mann-Whitney U tests were performed. The first detected no statistically significant differences between participants who had been in the bilingual track during their primary education and those who had not. However, in each of the subscales, there was one item that showed a significant difference. For the IC subscale, the difference was in “[My participation in a bilingual program] will favour my understanding and acceptance of others” (U=643.00000, p=0.043); for the PC subscale, the difference was identified in “[I believe that my participation in a bilingual program improves my] oral comprehension (listening) (U=692.00000, p=0.00227).

Participants who had been involved in international programs at different stages of their education scored higher in the two dimensions than participants who had not (Table 2):

Table 2

Differences and Effect Sizes for dimensions (Participation in International programs -IP)

	Particip. in an IP	N	Mean	Median	U	p
IC	Yes	36	8.07407	8.5000	618.500	0.0100
	No	51	7.10784	7.5000		
PC	Yes	34	8.91912	9.1250	618.500	0.0375
	No	54	7.70370	8.1875		

r - Effect size (biserial correlation)

An effect size of 0.3 is considered medium (Cohen, 1988). This suggests that the difference between the two groups being compared is moderate in magnitude. In practical terms, this means that there is a noticeable and potentially significant difference between the two groups, although it is not as large as to be considered a strong effect. For IC, the two items with the most significant differences are “[I believe that my participation in a bilingual programme] will improve my knowledge of other cultures” (U=655.000, p=0.0105) and “[I believe that my participation in a bilingual programme] will give me access to a variety of cultural products (e.g., books, films, TV series, music, videos, video games, etc.)” (U=661.500, p=0.0128). For PC, the two items showing the most significant differences are “[I believe that my participation in a

bilingual programme improves] my oral production” (U=645.500, p=0.0009) and “[I believe that my participation in a bilingual programme improves] my oral comprehension (listening)” (U=669.500, p=0.0017).

As shown in Table 3, the last Mann-Whitney U test revealed that participants whose level of English had been certified had higher levels of self-perceived intercultural and plurilingual competences.

Table 3

Differences and Effect Sizes for dimensions (Certified English Level > B2)

	Certif. English level > B2	N	Mean	Median	U	p	Effect Size (r)
IC	Yes	34	8.18137	8.66667	661.000	0.0369	0.26637
	No	53	7.07547	7.66667			
PC	Yes	35	9.05000	9.37500	492.000	0.0002	0.46954
	No	53	7.59434	8.12500			

Within the IC subscale, the two most significant differences were identified in “[I believe that my participation in a bilingual programme] will improve my ability to adapt to different cultural contexts” (U=602.500, p=0.0043) and “[I believe that my participation in a bilingual programme] will favour my understanding and acceptance of others (U=671.500, p=0.0179). In the case of PC, the most significant differences were found in [I believe that my participation in a bilingual programme improves] my oral production (U=560.500, p=0.0001) and “[I believe that my participation in a bilingual programme improves] my oral comprehension” (U=595.000, p=0.0003).

The interrelationship between IC and PC was computed (p < 0.001, r=0.499954), and the correlation coefficients among items are presented in Table 4. In all cases, correlation coefficients are statistically significant (p < 0.005). There exist significant positive correlations across all items.

Table 4

Spearman correlations across items IC and PC items

	Oral prod.	List. Comp	Written Prod	Reading Comp.	Mediat.	Vocab.	Pronunc.
Citizen of the world	.37975	.24820	.39298	.36612	.32929	.30005	.35636
Unders. & accept. others	.45340	.32764	.41325	.37292	.36412	.36693	.39801
Adapt. Cultural context	.58718	.45340	.46898	.48908	.43507	.54180	.54471
Willing to live abroad	.55772	.41643	.48826	.49140	.50470	.56495	.57431
Know. other cultures	.61499	.43482	.46017	.5054	.51521	.58605	.54733
Access to cult. prod.	.64419	.56973	.54516	.53998	.58945	.62532	.56570
Empathy	.47093	.41655	.46237	.43088	.47033	.40526	.46069

As observed, the highest correlations are found between the perception that a BP will give access to more cultural products and the perception that the program will improve their oral production and vocabulary. In addition, very high correlations are found between the perception that a BP will improve knowledge of other cultures and, again the items related to oral production and vocabulary. Similarly, the Spearman correlations confirmed that the perception that the BP will help them adapt to a wider variety of contexts correlates significantly with pronunciation and vocabulary.

Discussion and Conclusions

This study set out to investigate the usefulness of bilingual education from the point of view of bilingual prospective teachers. Significant results were obtained.

Regarding the first research question (RQ1), our findings show that the scores for IC ranged from 6.97753 (SD=2.82432) to 8.20225 (SD=2.32662), with only one score over 8: “[My participation in a bilingual program] will give me access to a variety of cultural products”. While the scores are not exactly low, it was anticipated that there would be more items with scores above 8. This result may be attributed to insufficient chances for the reflection and consideration of cultural variances. Appreciation for cultural differences does not just appear; institutions must implement programs to foster it (He et al., 2017; Knight & de Wit, 2018). In PC, the highest scores were detected in the two items related to speaking —oral production and pronunciation— followed by vocabulary. These results partly coincide with those reported by Barrios and López-Gutiérrez (2023), whose participants, also bilingual pre-service teachers from Spain, believed their participation in a BP had helped them to improve, above all, the skills of speaking and writing. Likewise, the participants in the study by Hernández-Nanclares and Jiménez-Muñoz (2017), Spanish students of economics and business, reported that the BP had made the greatest impact on pronunciation and the understanding of specialised texts.

No significant gender differences were found in any of the dimensions. These findings differ from those of Solhaug and Kristensen (2020) with upper secondary students and Izquierdo (2022) with university students, which showed that women scored significantly higher than men in perceived empathy and intercultural sensitivity. Similarly, most of previous studies showed that women tend to excel over men in areas related to language acquisition (Dong et al., 2023; Wucherer & Reiterer, 2016). One possible reason for our results could be the significant imbalance between the groups.

The impact of bilingual instruction at the primary education level proved to be scant (RQ2). Only the self-perceived levels of improvement in the understanding and acceptance of others and in oral comprehension were significantly higher for participants who had received a bilingual education at that education level. This implies that prior experience in a BP does not necessarily shape students’ perceptions, which contrasts with findings from previous literature indicating that greater exposure

to a foreign language would theoretically benefit both competences (Artieda et al., 2020; Muñoz, 2015). However, the quality of both exposure and instruction plays a major role in the success of the BP, and that falls out of the scope of this study.

As for the effect of international programs (RQ3), our results show that students who had participated in international programs perceived themselves as more interculturally and plurilingually competent than those participants who had not. These results are congruent with those in the study by Liu (2019) involving Chinese university students, whose levels of IC also increased after participating in a mobility program. The results partially align with those in Izquierdo (2018), whose participants, Spanish university students, improved their ability to see similarities between cultures but not differences. In this regard, Mittelmeier et al. (2023) note that it is essential to comprehend the impact of international programs on students, as their effect on educational results is frequently presumed and overlooked.

Participants with linguistic accreditation above B2 exhibited higher levels of self-perceived intercultural and plurilingual competences (RQ4). These findings are consistent with those of the studies by Sia and Dewaele (2006) and Zubrzycki (2019), each with participants of different profiles. It is true, however, that there might have been learners with a level higher than B2 and no certification, but that falls outside the scope of this study.

The concept of plurilingualism as defined by the CEFR extends beyond mere language proficiency; it includes the dynamic interaction between language and culture. From this standpoint, the individual is viewed as a social participant, possessing different levels of proficiency in various languages and diverse cultural experiences (Coste et al., 2009). The cross-cultural exposure of plurilinguals can enrich both their IC (Kharkhurin et al., 2023) and their repertoire of linguistic resources (Beacco et al., 2016). In our study, the plurilingual dimension did not include any item related to culture; however, the intercultural and the plurilingual dimensions were correlated (RQ5), with some items exhibiting very strong associations. For example, those prospective teachers who perceive that their participation in a BP will give them access to more cultural products also perceive an improvement in their vocabulary in different languages, which corroborates the idea that culture and language are strongly interconnected. This aligns with the findings of Eren (2024) in his study with pre-service and in-service teachers from Turkey, which confirmed a strong and interconnected relationship between language and cultural awareness. These findings underscore the intersection of language and culture, especially within educational settings. Galante (2022) also offered empirical support for the inseparability of language and culture.

To conclude, research has made significant progress in exploring bilingual university students' competences, but further research is required. As the focus of language education research shifts from monolingualism to bilingualism, it is necessary to gather data on plurilingual and intercultural trends. Both the intercultural and the plurilingual competences have been identified as key markers of teachers'

professional identity (Estaji & Rahimi, 2018; Hanesová, 2015; Rückl, 2021; Sierens et al., 2018) as they are the competences needed to work in intricate educational environments and tackle all forms of diversity and discrimination.

The results obtained in this study's analysis of prospective teachers' perceptions contribute to shaping a vision of bilingual teacher-training degree programs. These perceptions are determined, to a certain extent, by previous bilingual-related experiences. Two main ideas should be considered when dealing with perceptions. First, and as Martí and Portolés (2019, p. 20) pointed out, "student-teacher training is mediated by student teachers' beliefs"; and second, it is difficult to modify beliefs (Borg, 2011). Therefore, assuming that teachers with high levels of perceived competences in both areas are more likely to adopt intercultural and plurilingual pedagogies in their future classrooms (Sierens et al., 2018), it is hoped that the indicators provided in this study help authorities, teacher trainers and practitioners recognise the need for intervention programs that encourage the improvement of these competences. Reflection can help both pre-service and in-service teachers climb the ladder of their professional skills (Escobar, 2010). In this regard, and as put forward by Pilotti et al. (2015), it is also important to consider that the value learners place on their bilingual education might influence how they maintain or even enhance the benefits derived from it.

Limitations

Despite the relevant insights provided by the present study, some limitations need to be highlighted. First, the study did not have an equivalent non-bilingual group, which would have helped to offer more conclusive results. Additionally, the data were collected from only four public universities in Spain. Thus, even though there were four autonomous communities involved, the findings may not generalise to teacher trainees in other institutions. The third limitation is related to the cross-sectional design employed. With no measure of the initial level of self-perceived intercultural and plurilingual competences, it is impossible to know if the observed differences are due to pre-existing differences or to the degree itself. However, within the framework of our project, additional participants will be engaged to offer a more expansive view and to try to better identify learners' perceptions at different stages of their bilingual education, which will provide a more precise picture of bilingualism in Spain.

Acknowledgments

The authors thank the teachers in the four Spanish universities who presented the link of the survey to their students. I also thank the 99 bilingual pre-service bilingual teachers who completed the questionnaire.

Funding

This research was supported by the Spanish Ministry of Science and Innovation through the research project "Future of Bilingual Education" (FoBE) [reference number PID2021-127030B-

100]. The authors gratefully acknowledge the financial support provided by the ministry which made this study possible.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Authors contribution

Introduction, PAC and MEGP. Theoretical backdrop: PAC and MEGP. Method, PAC and RE. Results: PAC and RE. Discussion: PAC and RE. First draft writing: PAC. Writing, revision and edition: PAC and MEGP.

References

- Artieda, G., Roquet, H. & Florentina, N. C. (2020) The impact of age and exposure on EFL achievement in two learning contexts: Formal instruction and formal instruction + content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(4), 449–472. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1373059>
- Barrios, E. & López-Gutiérrez, A. (2023). Language learning in a partially English-taught teacher education programme: language gains and student perceptions. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 504–521. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1888956>
- Beacco, J. C. & Byram, M. (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F. & Panthier, J. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- Bennett, J. M. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–71). Intercultural Press.
- Bernaus, M., Andrade, A. I., Kervran, M., Murkowska, A. & Trujillo Saez, F. (2007). Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. Council of Europe Publishing. http://archive.ecml.at/documents/B2_LEA_E_web.pdf
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55 (2), 186–188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–

109. <https://doi.org/10.1017/S02614448030019033>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8–13.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J. F., Lörincz, I., Meissner, F. J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources. Council of Europe Publishing.
- Chen, G. M. & Starosta, W. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3(1), 2–14. <https://doi.org/10.1037/t61546-000>
- Çiloğlan, F. & Bardakçı, M. (2019). The relationship between intercultural sensitivity and English language achievement. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1204–1214. <https://doi.org/10.17263/jlls.631563>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behaviour sciences* (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cortina-Pérez, B. & Rodríguez, A.M.P. (202) Analysing CLIL teacher competences in pre-service preschool education. A case study at the university of Granada, *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 670–688. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1890021>
- Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/168069d29b>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue*. Council of Europe Publishing.
- Coyle, D., Halbach, A., Meyer, O. & Schuck, K. (2018). Knowledge ecology for conceptual growth: teachers as active agents in developing a pluriliteracies approach to teaching for learning (PTL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 349–365. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1387516>
- Cummins, J. (2021). Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts. *Multilingual Matters*.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2013). Content and language integrated learning: A research agenda. *Language Teaching*, 46(4), 545–559.

- <https://doi.org/10.1017/S0261444813000256>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. & Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). *Intercultural competence in international higher education*. Routledge.
- Delicado-Puerto, G., Alonso-Díaz, L. & Fielden Burns, L. V. (2022). Teaching students, creating teachers: focusing on future language teachers and their education for bilingual classrooms. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(4), 1–31.
- Díaz, A. R. & Moore, P. J. (2018). (Re)imagining a course in intercultural communication for the 21st century. *Intercultural Communication Education*, 1(3), 84–99. <https://doi.org/10.29140/ice.v1n3.87>
- Donaghue, H. (2003). An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT Journal*, 57(4) 344–351. <https://doi.org/10.1093/elt/57.4.344>
- Dong, H., Liu, X. & Zhou, Z. (2023). Influential factors for gender differences in L2 learning. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 947–955. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4385>
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F. & Martínez-Abad, F. (2022). Training priorities in primary education bilingual programmes in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 303–319. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827387>
- Earley, P. C. & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Eren, O. (2024). Towards multilingual turn in language classes: plurilingual awareness as an indicator of intercultural communicative competence. *International Journal of Multilingualism*, 21(2), 783–801.
- Escobar C. (2010). Pre-service CLIL teacher-education in Catalonia: Expert and novice practitioners teaching and reflecting together. In D. Lasagabaster, & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 188–218). Cambridge Scholars Publishing.
- Espejo, R. (in press). Design of a questionnaire to evaluate Spanish students' perception of the expected usefulness of bilingual education. En J. M. Antolí Martínez, S. Mengual-Andrés, A. López-Padrón, C. Lorenzo Álvarez, & V. Onrubia Martínez (Eds.), *Libro de Actas / Proceedings / Llibre d'actes*. 3rd International Congress: Education and Knowledge (pp. xx-xx). Ediciones Octaedro.
- Estaji, M. & Rahimi, A. (2018). Exploring teachers' perception of intercultural communicative competence and their practices for teaching culture in EFL classrooms. *International Journal of Society, Culture & Language*, 6(2), 1–18.
- European Commission. (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. Brussels: Archive of European

- Integration. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-8fa541108d8/language-en>
- European Commission. (2005). A new framework strategy for multilingualism. European Centre for the Development of Vocational Training.
- European Commission. (2008a). Multilingualism. An asset for Europe and a shared commitment. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2008b). Council resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism. Official Journal of the European Union.
- Fernández-Costales, A. (2017). Assessing students' perceptions regarding English medium instruction in higher education. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 29, 43–63. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57129>
- Fernández-Costales, A. & González-Riaño, X. A. (2015): Teachers' satisfaction concerning the implementation of bilingual programmes in a Spanish university. *Porta Linguarum*, 23, 93–108.
- Galante, A. (2022). Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: The inseparability of language and culture. *International Journal of Multilingualism*, 19(4), 477–498. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747>
- Galante, A. & de la Cruz, J. W. N. (2024) Plurilingual and pluricultural as the new normal: an examination of language use and identity in the multilingual city of Montreal. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(4), 868–883. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1931244>
- García, O. & Wei, L. (2015). Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 201–220). John Wiley & Sons.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C. & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas moderna. Competencia plurilingüe e intercultural. Síntesis.*
- Hammer, M. R., Bennett, M. J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421–443. [http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00032-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00032-4)
- Hanesová, D. (2015). Plurilingual and intercultural awareness of future teachers. *The New Educational Review*, 42(4), 79–90. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.42.4.06>
- Haukás, Á. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
- He, Y., Lundgren, K. & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>
- Hernández-Nanclares, N. & Jiménez-Muñoz, A. (2017). English as a medium of instruction: Evidence for language and content targets in bilingual education in

- economics. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(7), 883–896. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1125847>
- Holubnycha, L., Kostikova, I., Soroka, N., Shchokina, T. & Golopych, I. (2021). Intercultural competence development at universities. *Postmodern Openings* 12(1), 200–214. <https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/279>
- Izquierdo, R. M. R. (2015). Competencias genéricas en la enseñanza superior a través de los programas de internacionalización. Un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 81–100. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42598
- Izquierdo, R. M. R. (2018). Intercultural sensitivity among university students: measurement of the construct and its relationship with international mobility programmes. *Cultura y Educación*, 30(1), 177–204. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2018.1435095>
- Izquierdo, R. M. R. (2022). International experiences and the development of intercultural sensitivity among university students. *Educación XX1*, 25(1), 93–117. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30143>
- Jover, G., Fleta, T. & González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua Extranjera. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 121–135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Kharkhurin, A. V., Koncha, V. & Charkhabi, M. (2023). The effects of plurilingualism and pluriculturalism on divergent thinking: testing the moderating role of personality traits. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 27(6), 772–792. <https://doi.org/10.1080/13670050.2023.2232521>
- Knight, J. & De Wit, H. (2018). Internationalization of higher education: past and future. *International Higher Education*, 95, 2–4. <https://doi.org/10.6017/he.2018.95.10715>
- Lantz-Deaton, C. (2017). Internationalization and the development of students' intercultural competence. *Teaching in Higher Education*, 22(5), 532–550. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1273209>
- Levine, G. S. (2011). Code choice in the language classroom. *Multilingual Matters*.
- Liu, M. (2019). Predicting effects of demographic, linguistic and psychological variables on university international students' intercultural communication sensitivity. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 6(3), 123–133. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/277>
- Madrid, D. & Julius, J. (2020). Profiles of students in bilingual university degree programmes using English as a medium of instruction in Spain. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 79–94. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v22n2.80735>
- Matei, F. L. (2022). Intercultural competence – a key competence for higher education.

- Journal of Education, Society & Multiculturalism, 3(2), 164–171. <https://doi.org/10.2478/jesm-2022-0024>
- Martí, O. & Portolés, L. (2019). Spokes in the wheels of CLIL for multilingualism or how monolingual ideologies limit teacher training. *English Language Teaching*, 12(2), 17–36. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v12n2p17>
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck, K. & Ting, T. (2015). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 41–57. <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.1000924>
- Mittelmeier, J., Lomer, S., Al-Furqani, S. & Huang, D. (2023). Developing meaningful internationalisation that impacts students' outcomes in higher education: A scoping review of the literature 2011-2022. *Journal of Studies in International Education*, 0(0), 1–23. <https://doi.org/10.1177/10283153231222278>
- Morales, A. (2017). Intercultural sensitivity, gender, and nationality of third culture kids attending an international high school. *Journal of International Education Research*, 13(1), 35–44. <https://doi.org/10.19030/jier.v13i1.9969>
- Muñoz, C. (2015). Time and timing in CLIL: A comparative approach to language gains. In M. Juan-Garau, J. Salazar-Noguera (Eds), *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Educational Linguistics. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5_6
- Otwinowska, A. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English? *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119. <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.820730>
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pilotti, M., Gutierrez, A., Klein, E. & Mahamame, S. (2015). Young adults' perceptions and use of bilingualism as a function of an early immersion program. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(4), 383–394. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.904841>
- Romero, E. & Zayas, F. (2017). Challenges and opportunities of training teachers for plurilingual education. In J. Valcke & R. Wilkinson (Eds.), *Integrating content and language in higher education: Perspectives on professional practice* (pp. 205–225). Peter Lang.
- Rubio-Alcalá F. D., Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., López-Lechuga, R., Barrios, E. & Pavón-Vázquez, V. (2019). A systematic review on evidences supporting quality indicators of bilingual, plurilingual and multilingual programs in higher education. *Educational Research Review*, 27, 191–204. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.03.003>
- Rüchl, M. (2021). Preparing student teachers of languages to promote plurilingual

- competence. *Language Education and Multilingualism –The Langscape Journal*, 4, 132–148. <https://doi.org/10.18452/23378>
- Sá, M. J. & Serpa, S. (2018). Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students. *Education Sciences*, 8(3), 126–137. <https://doi.org/10.3390/educsci8030126>
- Segura, M. (2023). CLIL in pre-primary education: the views of in-service and pre-service teachers. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(2), 1–34. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1230>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sia, J. & J.-M. Dewaele. (2006). Are you Bilingual? *BISAL* 1, 1–19.
- Sierens, S., Frijns, C., van Gorp, K., Sercu, L. & van Avermaet, P. (2018). The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995–2013). In C. Hélot, C. Frijns, K. van Gorp, & S. Sierens (Eds.), *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice*, (pp. 21–86). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501501326-002>
- Sobkowiak, P. (2019). On the factors influencing EFL students' intercultural competence. *Studia Anglica Posnaniensia*, 54(1), 133–156. <https://doi.org/10.2478/stap-2019-0007>
- Solhaug, T. & Kristensen, N. N. (2020). Gender and intercultural competence: analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120–140. <http://doi.org/10.1080/01443410.2019.1646410>
- Tamam, E. (2010). Examining Chen and Starosta's model of intercultural sensitivity in a multiracial collectivistic country. *Journal of Intercultural Communication Research*, 39(3), 173–183. <https://doi.org/10.1080/17475759.2010.534860>
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2018). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 9(1), 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Weisberg, Y. J., De Young, C. G. & Hirsh, J. B. (2011). Gender differences in personality across the ten aspects of the big five. *Frontiers in Psychology* 2, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00178>
- Wucherer, B. V. & Reiterer, S. M. (2016). Language is a girlie thing, isn't it? A psycholinguistic exploration of the L2 gender gap. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 118–134. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1142499>
- Yurtseven, N. & Altun, S. (2015). Intercultural sensitivity in today's global classes: Pre-service teachers' perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(1), 49–54. <https://doi.org/10.29333/ejecs/19>

Zubrzycki, K. (2019). Am I perfect enough to be a true bilingual? Monolingual bias in the lay perception and self-perception of bi- and multilinguals. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 57(4), 447–495. <https://doi.org/10.1515/iral-2016-0095>

Formación inicial del profesorado de Lenguas Extranjeras. Adecuación entre los referenciales de competencias y las titulaciones de Maestro especialista

Francisco Javier SANZ-TRIGUEROS

Datos de contacto:

Francisco Javier Sanz-Trigueros
Universidad de Valladolid
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Recibido: 11/09/2024
Aceptado: 27/11/2024

RESUMEN

Este artículo aborda la problemática de las convergencias lógicas entre los niveles organizativos supra y macro, que afectan a la formación competencial inicial del profesorado de Lenguas Extranjeras. Centrando la atención en el valor de los marcos de competencias profesionales docentes que se han consensuado para el colectivo citado, se caracteriza el aportado en *Teacher competences for languages in education* (Bleichenbacher, 2019). Las competencias que establece se trasponen a un sistema categorial con el doble objetivo de: a) describir la adecuación entre tales competencias y las específicas contempladas en la formación inicial española del profesorado de Lenguas Extranjeras; y b) determinar la intensidad con que se atiende a los componentes competenciales canónicos (cognitivo, instrumental, deontológico). El corpus documental corresponde a 99 Guías docentes de asignaturas de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés), de las que retenemos 540 enunciados de competencias específicas. Su tratamiento semántico procede de la aplicación del análisis de contenido explícito, adoptando un enfoque comparativo-relacional. Los resultados revelan una importante falta de adecuación entre las competencias de orden supra y macro, y una intensidad significativamente baja de atención al componente deontológico propio de un saber ser/estar. De la interpretación y la discusión con la literatura, se concluye la necesidad de revisar colegiadamente las competencias específicas y de adaptar sus formulaciones a las expectativas actuales para una enseñanza eficaz de Lenguas Extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Análisis de contenido; Competencias del docente; Educación Superior; Enseñanza de idiomas; Formación de maestros; Guía de estudios.

Pre-service Training of Foreign Language Teachers. Alignment between Competence Frameworks and Bachelors' Degrees of Specialist Teachers

ABSTRACT

This article deals with the problem of logical alignments between supra and macro organisational levels, which determine competence-based teacher education concerning foreign language teaching. The value of specific frameworks of foreign language teacher competences is stressed, and the *Teacher competences for languages in education* (Bleichenbacher, 2019) is reasonably accounted. The competences it appoints are transposed into a category system aiming at: a) describing the alignment between such competences and the specific ones contemplated in the Spanish pre-service training of foreign language teachers; and b) determining the intensity of attention paid to the cognitive, instrumental and deontological competence components. The documentary corpus is composed of 99 teaching guides of the Foreign Language (English/French) specialisations. Accordingly, 540 statements of specific competences are selected, and its semantic processing is supported by the explicit content analysis, adopting a comparative-relational approach. The results reveal a significant lack of alignment between supra- and macro-order competences, and a pointedly low intensity of attention to the deontological component (know how to be). The interpretation and discussion with the scientific literature led to conclude the need to review the Higher Education specific competences, and adapt their wordings to current expectations for effective foreign language teaching.

KEYWORDS: Competency Based Teacher Education; Content Analysis; Language Teachers; Preservice Teacher Education; Teacher Education Programmes; Teacher Competencies.

Introducción

Ante las expectativas de calidad y excelencia en materia de educación y formación de los individuos, venimos asistiendo en los últimos años a un asunto capital para las políticas públicas, que se cristaliza en la importancia de reconocer las competencias del profesorado y el desarrollo profesional docente (Comisión Europea, 2020; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021; Consejo Europeo, 2021).

Importadas del sector productivo hace más de dos decenios, las competencias se han venido abordando en términos de saberes, aptitudes, desempeños, capacidades o, en la reciente perspectiva de Zambrano-Valencia y Caro (2024), como cualidades del profesor. Es por lo que algunas voces críticas las consideran conceptualmente polisémicas, con denominaciones mudas e, incluso, con déficit hermenéutico. Si bien, en el mundo educativo ya gozan de pleno asentamiento y se han convertido en el *leitmotiv* de las recomendaciones institucionales y las prescripciones curriculares que,

bajo el lema *competency-based education*, han consagrado en ocho las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida (European Commission, 2019; LOMLOE, 2020). De igual forma sucede en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en donde las competencias –desde su instauración en el marco del plan Bolonia–, se articulan en básicas, transversales, generales y específicas, revelando aún un cierto carácter enciclopédico (Paricio, 2020) y descompensaciones entre sus componentes (Leví-Orta & Ramos-Méndez, 2013). Es lo que se trataría de resolver, junto a otras inconsistencias de orden terminológico y estructural, con la elaboración consensuada de un Marco de Competencias Profesionales Docentes, tal y como establece la primera de las veinticuatro propuestas de reforma contempladas en el documento para debate del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) para la mejora de la profesión docente.

A efectos organizativos, las competencias profesionales docentes (CPD en adelante) se alojan en referenciales de competencias (Child & Shaw, 2019; Parent et al., 2020), que según Rey (2014) no están exentas de arbitrariedad, pero privilegian la profesionalización docente y tienen “una función más bien reguladora” (p. 32). En forma de inventarios, catálogos o repertorios, y con el carácter de marcos, su aplicación es habitualmente modular y poseen estructura anidada (Sarmiento Campos et al., 2011). Su puesta al servicio permite “colectivizar las representaciones de la profesión” (Perrenoud, 2004, p. 9) y, aunque no agotan las facetas de la realidad, contribuyen en gran manera a la mejora de la calidad docente (Hálasz & Looney, 2019). También contribuyen a la profesionalización de la enseñanza, cuyo decálogo de principios encontramos en las páginas 11 a 13 del informe de Valle et al. (2022), en donde se accede además a una revisión prolija de las CPD desde una perspectiva comparativa. CPD que, para el profesorado en general, encontramos en referenciales publicados en los últimos años: en Caena (2014) o Ministère de l'Éducation du Québec (2020) desde el nivel internacional –*supra*; en Valle et al. (2023) desde el nivel nacional –*macro*; o en Junta de Castilla y León (2023) desde el nivel regional –*meso*.

Referenciales de competencias para la educación/formación lingüística

En el ámbito de la enseñanza de Lenguas Extranjeras (LLEE en adelante), un referencial de competencias “n'est pas un instrument de standardisation, c'est un outil dynamique, un accompagnement” (Andrade et al., 2020, p. 355). En consonancia, Carrasco y De Carlo (2019) atribuyen a los referenciales el valor de “potentes catalizadores de una educación plurilingüe” (p. 75). Es ésta un tipo de educación para la que, a fin de promocionarla como corresponde, el profesorado especialista necesita, por una parte, recibir *apoyo* (Council of Europe, 2022) y, por otra, incrementar su *formación* tal y como se desprende de los datos y cifras del informe de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2023), en sus páginas 103 y 104. Apoyo y formación que este colectivo profesional puede encontrar en los referenciales de competencias, cuya utilización reside al tiempo en:

a) La articulación nivelada de responsabilidades de orden cognitivo, instrumental y deontológico, a modo de coordenadas para gestionar el desarrollo profesional

docente continuo (Sanz-Trigueros & Guillén, 2021) y ampliar las opciones de empleabilidad (Araújo et al., 2015).

b) La modelización de un perfil profesional flexible para el desempeño óptimo de funciones y tareas que, en los últimos tiempos, vienen caracterizándose por ser relativamente inéditas e inestables, y en constante mutación (de Ketele, 2008; Rey, 2014).

c) La regulación de las cualificaciones, dinamizando las eventuales operaciones procesuales de: *reconocimiento, evaluación, validación, acreditación, certificación y registro* de las competencias (INCUAL, 2015), previo el oportuno balance.

Así pues, son dispositivos de naturaleza polivalente (Verdía, 2016) que reúnen las CPD consideradas como propias del profesorado de LLEE. Las encontramos igualmente en referenciales de reciente publicación: en Bleichenbacher (2019) desde el nivel *supra*; en Instituto Cervantes (2018) desde el nivel *macro*; o en Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (2022) desde el nivel *meso*.

Es precisamente el de Bleichenbacher (2019) el que, por medio de “synergies in the competence domains (and within them, the competences themselves) relevant to all language teachers” (p. 7), aporta el marco de dimensiones competenciales más actual para el profesorado de LLEE. En particular, lo constituyen las ocho dimensiones de CPD que recogemos en la Figura 1.

Figura 1

Dimensiones de las CPD del profesorado de LLEE



Fuente: Bleichenbacher (2019, p. 10)

Con impacto en las funciones y tareas del profesorado de LLEE, estas dimensiones competenciales concentran el engranaje de conocimientos y saberes de orden cognitivo; procedimientos y habilidades de orden funcional-instrumental; y actitudes y valores de orden deontológico. En su conjunto, configurarían el bagaje de *expertise* de estos especialistas.

Competencias profesionales del profesorado de Lenguas Extranjeras: rasgos conceptuales

De forma concreta, los *Principios y valores profesionales* remiten al profesionalismo y profesionalidad del profesorado de LLEE por la inclinación hacia el bien axiológico. Se asocian con la responsabilidad y el comportamiento e incluyen, según leemos en Grin (2020), la valoración de la diversidad lingüística y cultural y la promoción de una cultura democrática.

Con las *Competencias lingüísticas y comunicativas* se pretende llegar a conseguir el dominio de distintas LLEE para comprender y expresarse apropiadamente en ellas en función del contexto y situación de comunicación. Incluyen la competencia plurilingüe e intercultural, en la tradición de González-Piñeiro et al. (2010), así como la interacción signada y multimodal además de la oral y escrita (Consejo de Europa, 2020).

Por su parte, las *Competencias en tecnología de la información* vienen enfatizando en el manejo adecuado de dispositivos y en la gestión de la información digital para la enseñanza de LLEE que, como matizará Kohnke (2021), pueden producirse en entornos presenciales, virtuales, en remoto, etc.

Las *Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales* apelan a la observación, análisis y reflexión sobre aspectos formales y funcionales de la lengua y la cultura meta, según el foco de atención de Beacco et al. (2016). Incluyen la conciencia lingüística, los fenómenos históricos y culturales, el efecto de los discursos, el variacionismo, los géneros textuales, etc.

El desarrollo de las *Competencias de enseñanza* comporta la movilización de los actos profesionales de planificación, intervención y evaluación, además de la gestión del aula y la transposición didáctica según el nivel curricular. Incluyen, confirmando la posición de Harden et al. (2006), el acompañamiento en el progreso lingüístico del alumnado y los métodos de enseñanza (Garrote, 2019).

Cuando se trata de las *Competencias para la cooperación*, el común denominador es la construcción las relaciones interpersonales con otros docentes, expertos, familias, autoridades, etc. Incluye la participación en redes colaborativas, alianzas institucionales, tareas administrativas y, como encontraremos en Goullier et al. (2020), la relación con asociaciones de aprendizaje de LLEE por medio de proyectos conjuntos.

Por lo que respecta a las *Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera* “are best considered in interrelation with the catalogue of professional learning opportunities below.” (Bleichenbacher, 2019, p. 28); es decir, con las *Oportunidades de aprendizaje profesional*. Su vínculo directo reside en el compromiso e implicación con el desarrollo profesional docente continuo dentro y fuera de la institución (Sanz-Trigueros & Guillén, 2021), con el recurso a seguir formándose a lo largo de la vida, observar a otros, investigar, proponer prácticas innovadoras, etc.

Se trata, pues, de los puntos de partida, macro-competencias si se prefiere, consideradas como propias del profesorado de LLEE. Su desarrollo, y el de sus componentes intrínsecos –cognitivo, instrumental y deontológico–, habría de comenzar desde la formación inicial del profesorado (Comisión Europea/EACEA/

Eurydice, 2021; Valle et al., 2022), para alcanzar un perfil de salida que permita a los futuros especialistas ser competentes a la hora de enseñar LLEE y de promocionar debidamente la educación plurilingüe que se reclama. Y partiendo además de la premisa de que ha de existir una lógica vertical, de transferencia subsidiaria, según la cual las titulaciones universitarias traspongan las propuestas internacionales a los planes de estudio, nos planteamos como objetivo general: Describir la adecuación entre las competencias establecidas en los referenciales y las contempladas en la formación inicial del profesorado de LLEE atendiendo a sus componentes.

Método

Contexto y posicionamiento

La indagación en los referenciales de vocación internacional, puestos a disposición del profesorado de LLEE en Bleichenbacher (2019), nos lleva a tomar conciencia de su transferibilidad a los contextos universitarios que se ocupan de la formación inicial del profesorado (Nivel 2 del MECES¹). Contextos cuya armonización al EEES, durante el proceso de Bolonia, se materializó en importantes reformas de los planes de estudio con la introducción de competencias. Ello supuso toda una ingeniería académica motivada, primero, por los Libros blancos elaborados bajo el auspicio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y, posteriormente, por la entrada en vigor de las disposiciones oficiales. Se trata del ya derogado Real Decreto 1393/2007, sustituido por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad; del Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria; y de la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Todas ellas integradas en el Código de Universidades que la CRUE (2024) ha actualizado para recoger, sistematizadamente, la legislación que atañe al sistema universitario.

Es en la citada Orden ECI/3857/2007 en donde se encuentran los enunciados de las competencias correspondientes al módulo de formación básica y al módulo didáctico y disciplinar. En este último, localizamos las diez competencias que se asocian a “Lenguas” (p. 53750 de la Orden Ministerial) y que constituyen la concreción a nivel *macro* de lo que se espera del profesorado especialista. Bien es cierto que se complementan con otras aún más específicas establecidas en las Memorias de Plan de estudios de las titulaciones de Grado en Maestro de Educación Primaria y que, insertas en el módulo de optatividad conducente a las Menciones cualificadoras de LLEE, se trasvasan a las respectivas Guías Docentes de las asignaturas en cuestión.

Por su grado de especificidad, y a la búsqueda de sus adecuaciones con las

¹ Siglas que designan al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, regulado en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio.

competencias del referencial europeo caracterizado más arriba, nos servimos de ellas para realizar esta investigación de naturaleza cualitativa (Lichtman, 2023). Desde esta opción metodológica, presidida por una cosmovisión constructivista del investigador, los procedimientos empíricos se inscriben en el método deductivo para el establecimiento del sistema categorial de referencia. En el proceso heurístico, adoptamos igualmente una perspectiva comparativa-relacional (de Verdalle et al., 2012) más que evaluativa, y un enfoque descriptivo-interpretativo (Elliott & Timulak, 2021).

Estudiar las competencias específicas de las titulaciones de Maestro desde el posicionamiento declarado nos lleva a plantear los siguientes interrogantes: a) ¿qué adecuaciones existen entre las competencias del profesorado de LLEE marcadas desde el ámbito internacional europeo y las contempladas en los Planes de estudio de los Grados universitarios correspondientes?, y b) ¿Sobre cuál de los tres componentes competenciales canónicamente establecidos recae la atención en la formación inicial del colectivo docente citado desde los enunciados competenciales?

A la luz de estos interrogantes, formulamos el objetivo general y los consiguientes específicos.

Objetivo general: describir la adecuación entre las competencias de los referenciales (nivel *supra*) y las contempladas en la formación inicial del profesorado de LLEE (nivel *macro*) atendiendo a sus componentes.

Objetivos específicos:

- Identificar las correspondencias entre las competencias de los referenciales y las declaradas en las Guías Docentes de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés).
- Determinar la intensidad de atención a los componentes competenciales de orden cognitivo, instrumental y deontológico.

Selección del corpus

Para describir la adecuación buscada entre los niveles *supra* y *macro*, accedimos a un corpus documental conformado por las Guías Docentes de las asignaturas de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés), que contienen las competencias específicas esperadas del futuro profesorado de LLEE. Su selección es el resultado de dos fases secuenciales de muestreo, con sus respectivos criterios:

- La primera fase es la relativa a la selección de las universidades, que procede de la aplicación de cuatro criterios, a saber: a) el de orden *territorial*: una universidad de cada Comunidad Autónoma; b) el de orden *administrativo*: que ostente titularidad pública; c) el de orden *académico*: con mayor número de estudiantes entre las de la Comunidad Autónoma; y d) el de orden *formativo*: con Grado en Educación Primaria y Mención en Lengua Extranjera (Inglés o Francés), descartando dobles titulaciones.

La muestra obtenida de esta primera fase corresponde a diecinueve universidades públicas españolas, a las que se aplica el pertinente procedimiento de anonimización.

- La segunda fase consistió en retener las Guías Docentes de las asignaturas que forman parte de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés o Francés) que, consecuentemente, contribuyen a la formación didáctica y disciplinar. Para su

selección se aplican dos criterios: e) Guías explícitamente actualizadas al curso 2023/2024; y f) con asignaturas que en la tradición académica vinculan de forma más estrecha los contenidos de orden didáctico, metodológico y filológico con la práctica (se excluyen las específicamente consideradas como Practicum y las orientadas a los programas bilingües).

De esta segunda fase se obtiene un corpus de 99 Guías Docentes, en donde se delimitan los enunciados de las competencias específicas objeto de análisis, como ilustra la tabla 1 siguiente:

Tabla 1

Delimitación del corpus documental y textual

TOTAL DE GUÍAS DOCENTES	99
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS TOTALES	572
ENUNCIADOS REPETIDOS EXCLUIDOS	32
TOTAL DE ENUNCIADOS OBJETO DE ANÁLISIS	540

Fuente: elaboración propia

Procedimiento analítico

Para el tratamiento de los enunciados (tomados como unidades de análisis) se configura un sistema categorial de referencia con las siete CPD que se atribuyen a la enseñanza de LLEE, delimitadas conceptualmente más arriba: *Principios y valores profesionales* (PVP); *Competencias lingüísticas y comunicativas* (CLC); *Competencias en tecnología de la información* (CTI); *Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales* (CMM); *Competencias de enseñanza* (CE); *Competencias para la cooperación* (CC); y *Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera y Oportunidades de aprendizaje profesional* (CDP).

La organización del análisis se sustenta con los componentes competenciales canónicamente establecidos: el *cognitivo*, propio de un *saber* integrador de conocimientos; el *instrumental*, propio de un *saber hacer* de tipo procedimental constituido de habilidades y aptitudes; y el *deontológico*, propio de un *saber ser/estar* compuesto de actitudes que forman parte del sistema de valores. De forma que, se trata de identificar enunciados de competencias que aludan a: -la comprensión de conceptos, por verbos de acción (adquirir, reconocer, etc.) reveladores del componente cognitivo; -la aplicación práctica (diseñar, analizar, etc.) reveladores del componente instrumental; y -la sensibilización/disposición (apreciar, tomar conciencia, etc.) reveladores del componente deontológico.

Es, pues, la base para identificar –en las unidades de análisis que encierran las competencias específicas formuladas en las Guías docentes– indicadores de noción que permiten hacerlas relacionables con las categorías de análisis. Dado el volumen de unidades de análisis, hacemos nuestras las ideas de la minería de textos para la investigación cualitativa (Castro-González et al., 2024) aplicando un tratamiento semántico-manual sobre la base del análisis de contenido explícito (Bardin, 2002). En

virtud de esta técnica global, y mediante un soporte de análisis creado *ad hoc*, se registran los datos con el sistema de códigos siguiente:

-El alfabético (A, B, C, ...), asignado aleatoriamente a cada universidad (unidad de contexto).

-El alfanumérico (G1-CE1, G2-CE3, ...), asignado a cada Guía Docente y sus respectivas Competencias específicas (unidades de análisis).

En la Tabla 2 se presenta el primer nivel de análisis realizado, con el registro a título ilustrativo de algunos datos.

Tabla 2

Registro de los datos según las competencias profesionales del profesorado de LLEE y sus componentes

	Componente cognitivo <i>Saber</i>	Componente instrumental <i>Saber hacer</i>	Componente deontológico <i>Saber ser/estar</i>
PVP	J-G4[CE1]... N-G3[CE2]... ...	A-G2[CE3]... F-G4[CE4] ... O-G2[CE4]... ...	H-G4[CE1]... K-G2[CE2]... N-G1[CE5]... ...
CLC	A-G1[CE5]... B-G2[CE4]... D-G5[CE3]... L-G3[CE1]... P-G3[CE2]... ...	A-G2[CE1]... C-G4[CE6] ... G-G1[CE4]... I-G4[CE2] ... K-G1[CE6]... M-G3[CE1]... O-G5[CE2]... Q-G2[CE3]... R-G1[CE5]... ...	E-G1[CE2]... F-G3[CE3]... Ñ-G2[CE4]... ...
CTI	A-G4[CE4]... N-G1[CE1]... R-G3[CE2]... ...	K-G2[CE4]... M-G1[CE3]... Q-G1[CE6]... ...	A-G1[CE3]... L-G5[CE2]... ...
CMM	H-G2[CE4]	K-G3[CE1]... Ñ-G3[CE5]... ...	-
CE	A-G3[CE3]... B-G1[CE4]... C-G1[CE2]... E-G1[CE4]... H-G1[CE3]... I-G2[CE5]... J-G3[CE1]... M-G2[CE4]... Ñ-G1[CE2]... O-G2[CE6]... Q-G3[CE5]... ...	B-G4[CE1]... C-G2[CE5]... D-G3[CE2]... E-G2[CE4]... G-G3[CE1]... H-G4[CE3]... K-G1[CE2]... L-G1[CE4]... N-G2[CE3]... P-G4[CE5]... Q-G4[CE2]... R-G2[CE1]... ...	D-G1[CE4]... F-G2[CE1]... H-G3[CE6]... N-G4[CE3]... R-G5[CE2]... ...
CC	A-G4[CE2]... K-G4[CE4]... ...	E-G3[CE3]... I-G1[CE4]... M-G3[CE4]... P-G1[CE2]... ...	N-G3[CE1]; N-G2[CE2]
CDP	D-G2[CE6]... M-G4[CE3]... O-G1[CE2]... ...	A-G3[CE1]... F-G1[CE3]... ...	D-G4[CE2]

Nota: Tomando como ejemplo “L-G1[CE4]”, la lectura correspondería a Universidad L, Guía Docente de la asignatura 1 de la Mención, Competencia Específica 4.

Fuente: elaboración propia

La reorganización de las informaciones y los recuentos pertinentes nos llevan a efectuar un segundo nivel de análisis. Se ilustra en la Tabla 3, en donde se pueden evidenciar, por una parte, las correspondencias entre las competencias de los referenciales para el profesorado de LLEE (nivel *supra*) y las consignadas en las Guías Docentes de las Menciones de Lengua Extranjera (nivel *macro*). Y, por otra, la intensidad de atención a los componentes competenciales, al servirnos de la *Intensidad* parcial de aparición (Ip) como regla de recuento para una presentación dinámica de los resultados.

Tabla 3

Correspondencias entre las competencias de nivel supra y macro para el profesorado de LLEE, e intensidad de atención a los componentes competenciales

	Componente cognitivo <i>Saber</i>	Ip	Componente instrumental <i>Saber hacer</i>	Ip	Componente deontológico <i>Saber ser/estar</i>	Ip
PVP	J, K, N	12	A, E, F, H, N, O	17	H, K, N, O	15
CLC	A, B, D, E, F, G,	37	A, B, C, D, E, F, G,	77	A, C, D, E, F, L, M,	18
	H, I, K, L, M, Ñ, P		H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R		Ñ, P	
CTI	A, F, M, N, O, Q, R	12	A, F, K, M, N, Ñ, Q, R	14	A, L, M, Q, R	5
CMM	H, N	3	A, H, K, Ñ	8	-	-
CE	A, B, C, E, F, G,	102	A, B, C, D, E, F, G,	132	D, E, F, H, J, K, M, N, O, R	33
	H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, Q, R		H, I, J, K, L, M, N, Ñ, O, P, Q, R			
CC	A, K	7	A, E, H, I, K, M, N, P, Q, R	25	N	2
CDP	A, D, K, M, N, O	13	A, D, F, H, K,	7	D	1

Fuente: elaboración propia

Resultados y discusión

Del tratamiento analítico de las informaciones obtenemos los resultados, cuyos valores:

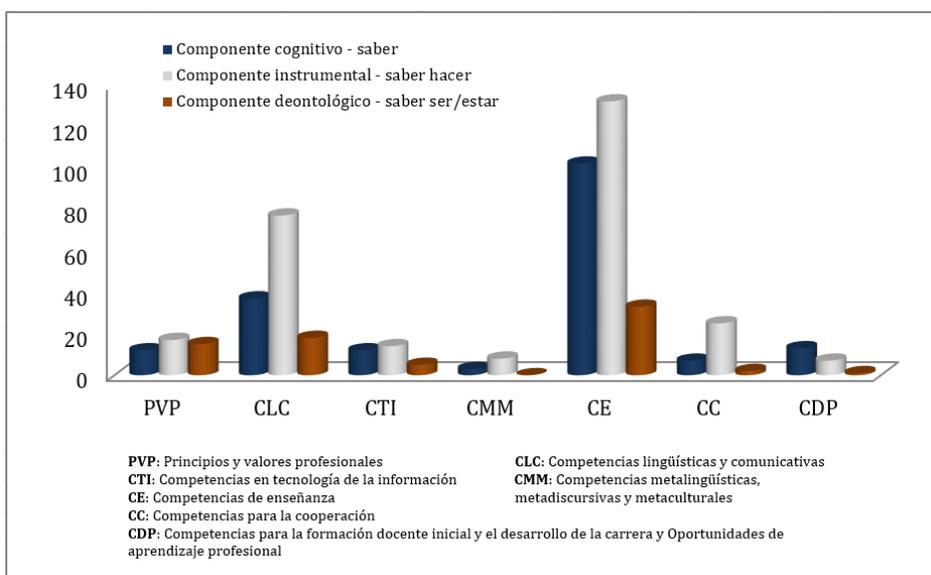
- permiten describir las adecuaciones buscadas entre las competencias de nivel *supra* y *macro* para el profesorado de LLEE;
- revelan la intensidad de atención a los componentes competenciales de las competencias en su conjunto.

Presentamos las adecuaciones e intensidades en un Diagrama de barras agrupadas (Figura 2). Seguidamente, se describen las adecuaciones competenciales con el apoyo de una escala unipolar –correspondencia muy alta; alta; poco alta; muy poco alta–, y

utilizamos una escala bipolar para determinar la intensidad alta-relativa, media-relativa o baja-relativa de los componentes.

Figura 2

Adecuaciones competenciales entre los referenciales y la formación inicial del profesorado de LLEE, e intensidad de la atención a los componentes competenciales



Fuente: elaboración propia

Así pues, los resultados obtenidos ponen de manifiesto una adecuación:

- *Poco alta*, relativa a la competencia Principios y valores profesionales.
- *Alta*, relativa a las Competencias lingüísticas y comunicativas.
- *Poco alta*, relativa a las Competencias en tecnología de la información.
- *Muy poco alta*, relativa a las Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales.
- *Muy alta*, relativa a las Competencias de enseñanza.
- *Poco alta*, relativa a las Competencias para la cooperación.
- *Muy poco alta*, relativa a las Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera y Oportunidades de aprendizaje profesional.

De la misma forma, de estos resultados se desprende una intensidad:

- *Media-relativa*, de atención al componente cognitivo propio de un saber.
- *Alta-relativa*, de atención al componente instrumental propio de un saber hacer.
- *Baja-relativa*, del componente deontológico propio de un saber ser/estar.

Cabe no obviar el hecho de que en algunas universidades (caso de la A, K y N), la formación inicial del profesorado de LLEE presenta una fuerte adecuación con las CPD marcadas desde los referenciales para estos especialistas. De este hecho puede interpretarse la incidencia que tiene la reciente implantación de las titulaciones, ante

la existencia de otros modelos en los que eventualmente se han basado. Por el contrario, las universidades C, G, I, J y P son las que presentan la adecuación más débil con las CPD, pues se han encontrado escasas unidades de análisis relacionables. Son, por tanto, muy pocas las excepciones que contribuyen al desarrollo de las CPD más allá de las Competencias lingüísticas y comunicativas (CLC) y de las Competencias de enseñanza (CE). Por constituir éstas el binomio más evidente, no es sin embargo suficiente para desarrollar la educación plurilingüe que hoy se demanda.

Del mismo modo, es particularmente significativo encontrar en la formación inicial del colectivo docente citados competencias específicas que apenas se correspondan con las Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales (CMM) y con las Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera y Oportunidades de aprendizaje profesional (CDP). Precisamente porque la reflexividad que comporta la primera, y la gestión del desarrollo profesional continuo que implica la segunda, son aspectos clave para la mejora de la calidad de la enseñanza de LLEE, tal y como se expone en el estudio de Sanz-Trigueros y Guillén (2021).

En relación con los componentes competenciales, se puede señalar que:

-Las universidades K y N atienden a cinco de las siete CPD en su vertiente cognitiva, mientras que la universidad C solo atiende a la de una de ellas.

-Las universidades A, B, G, J y L atienden solo a dos de las siete CPD en su vertiente instrumental.

-Las universidades D, M y N son las que más atienden al componente deontológico en comparación con el resto, aun así, de manera insuficiente (tres de las siete CPD). Mientras que, en las universidades B, G e I no se atiende desde las Guías Docentes a este componente. Esto coincide con los resultados del estudio de Leví-Orta y Ramos-Méndez (2013), referidos al bajo nivel de actitudes en las formulaciones de competencias de los Grados. Al igual que hemos llegado al mismo resultado de que existen desequilibrios entre los componentes de las competencias específicas.

En términos cuantitativos, los resultados de este estudio siguen poniendo de relieve la mirada de enunciados competenciales previstos en la formación inicial del profesorado de LLEE, cuando expertos como Tardif (2017) o Paricio (2020) señalan al respecto la importancia de disminuir el número de competencias y formularlas de manera más global e integradora.

En este orden de cosas, profundizamos en la discusión de las adecuaciones competenciales articulándola en las CPD establecidas en Bleichenbacher (2019).

Por lo que se refiere a la *Competencia Principios y valores profesionales* (PVP), aun teniendo un fuerte carácter transversal, se esperaría trasponerla a la formación inicial del profesorado de LLEE y hacerla legible entre las competencias específicas de las Menciones. Se puede interpretar que la poca alta adecuación de esta competencia, y la baja intensidad en sus tres componentes, hacen que surtan escasos efectos éticos en la transmisión de valores democráticos a través del conocimiento y uso de las lenguas y las culturas. Y esos efectos, *de facto*, potenciarían el sentimiento de unión y el respeto a la diversidad lingüística y cultural, los lemas de la Europa actual que Grin (2020) aborda y Goullier et al. (2020) priorizan en su referencial de competencias.

En lo que concierne a las *Competencias lingüísticas y comunicativas* (CLC), la alta

adecuación puede deberse a la concepción de que enseñar a enseñar una Lengua Extranjera pasa en gran medida por enseñar esa Lengua Extranjera. Razón por la que, en las Menciones, es parte de la oferta de asignaturas de orden filológico, superando en algunos casos a la oferta de asignaturas de orden metodológico y didáctico. Añadiendo la sospecha de que se imparten contenidos de tipo más formal que comunicativo, como promueve el enfoque del Consejo de Europa (2020), no sería baladí que las Guías de estas asignaturas filológicas fueran susceptibles de ser revisadas.

A propósito de las *Competencias en tecnología de la información* (CTI), la poca alta adecuación y la baja intensidad en los tres componentes, pero especialmente en el deontológico, invita a hacer una llamada de atención. Se refiere ésta a abordar, no solo desde las competencias transversales sino desde las específicas, las posibilidades que lo digital permite llevar al aula de LLEE (por citar un ejemplo, la telecolaboración intercultural), y los riesgos que entraña su uso indebido (por citar otro ejemplo, las crecientes *fake news*).

En cuanto a las *Competencias metalingüísticas, metadiscursivas y metaculturales* (CMM), la muy poca alta adecuación permite interpretar que, desde las Guías docentes, prácticamente no se contempla la reflexión sobre la lengua y la cultura, para tomar conciencia de su funcionamiento, uso social, características, etc. Aspectos en los que se ha hecho especial hincapié (Council of Europe, 2022; Goullier et al., 2020), y sobre los que Beacco et al. (2016) expusieron que: “will not remain confined to the first years of schooling” (p. 39). Se infiere, por tanto, la situación crítica en que se encuentra esta competencia en las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés), ya sea por reservarse para las titulaciones profesionalizantes en otras etapas educativas, ya sea por olvidada.

En relación con las *Competencias de enseñanza* (CE), la muy alta adecuación da cuenta de una clara correlación entre tal CPD y la formación inicial del profesorado especialista. Al utilizarse la Lengua Extranjera para la impartición de las asignaturas de orden didáctico y metodológico, se estaría velando al mismo tiempo por el progreso lingüístico del alumnado, tal y como aboga Harden et al. (2006). Si bien, no nos resistimos a interpretar que, aparentemente, estas competencias pueden englobar las otras que han obtenido los valores más bajos. Es más, éstas pueden estar subsumidas tanto en el propio enunciado competencial como, desde luego, en la práctica docente de formación universitaria.

Por lo que se refiere a las *Competencias para la cooperación* (CC), la poca alta adecuación se palía en cierto modo con los valores concentrados en el componente instrumental, aun no alcanzando el umbral esperado. Su cariz transversal desde la formación inicial del profesorado de LLEE no se presume incompatible con su igual consideración como competencia específica, pues su incorporación en los referenciales bajo enunciados diversos es ya un hecho. Lo encontramos como “participar en proyectos” en Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (2022); como “Cooperation” en Goullier et al. (2020); o como “participar activamente en la institución” en Instituto Cervantes (2018), por citar algunos casos.

Por lo que respecta a las *Competencias para la formación docente inicial y el desarrollo de la carrera* y las *Oportunidades de aprendizaje profesional* (CDP), la muy

poco alta adecuación revela una falta de atención en las Guías docentes a la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. En esta línea, existen estudios que argumentan los beneficios de comenzar el desarrollo profesional docente y las CPD en la formación inicial (Camus-Camus & Vergara-Núñez, 2023; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021; Valle et al., 2022).

Conclusiones

Este estudio revela una importante falta de adecuación entre las CPD de los marcos referenciales de nivel *supra* para el profesorado de LLEE y las competencias específicas consignadas en la formación inicial de estos especialistas. Una falta de adecuación de la que, sin pretender generalizar, extraemos aspectos conclusivos en torno a dos polos de atención, el académico-formativo y el organizativo-decisional:

A) Desde el polo académico-formativo, se concluye la necesidad de:

- Fortalecer la adecuación de la formación inicial del profesorado de LLEE a las determinaciones europeas que han consensuado las CPD para este colectivo docente. Se reduciría así la distancia entre los niveles *supra* y *macro*, asegurando una lógica vertical subsidiaria.

- Garantizar, desde las Guías Docentes de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés), la integración de todas las CPD que hoy se demandan para el profesorado especialista. Se aseguraría un perfil de salida debidamente cualificado para gestionar la complejidad de funciones y tareas que le son propias.

- Otorgar un carácter específico a las competencias PVP, CTI, CC y CDP, cuando solo se han reservado para un tratamiento transversal en otras asignaturas. Se contribuiría así a mejorar la necesaria adecuación competencial y a enriquecer el bagaje de *expertise* del futuro profesorado de LLEE.

- Atender al componente deontológico de cada una de las CPD del futuro profesorado de LLEE, en equilibrio y complementariedad con los otros componentes ineludibles de orden cognitivo e instrumental.

B) Desde el polo organizativo-decisional, cabe concluir:

- La obsolescencia de las competencias específicas, que se paliaría con la actualización de las Órdenes Ministeriales y con una reconsideración colegiada de las competencias declaradas en las Guías Docentes de las Menciones de Lengua Extranjera (Inglés/Francés).

- La urgencia de reparar desajustes ya sea de correspondencia asignaturas-competencias; ya sea de cantidad de enunciados en función de la carga crediticia; de distribución inadecuada; de solapamientos competenciales innecesarios; e incluso de denominaciones imprecisas (caso de los términos competencias, subcompetencias, resultados de aprendizaje...)

- La importancia de revisar las formulaciones de los enunciados competenciales, procurando una estabilización terminológica que, sin ambigüedades e imprecisiones, cubra el espectro de las CPD que desde el nivel *supra* se plantean como propias del profesorado de LLEE.

Finalmente, se concluye que la consideración de estas necesidades remediaría

eventuales disfuncionamientos y, desde una toma de decisiones común compartida, agilizaría los procesos de verificación en cascada (ANECA, Comités de titulación, Responsables departamentales, etc.)

Perspectivas futuras

El alcance de este estudio se vería ampliado con la inclusión en la muestra de las asignaturas del Practicum y de las que se orientan a los programas bilingües. De esa forma, la adecuación competencial podría determinarse con mayor precisión al contemplar no solo la formación inicial para la enseñanza *de* LLEE, sino también *en* LLEE. Al igual, constituiría una perspectiva futura dar el salto desde lo que se plantea en las Guías Docentes a lo que se hace en el aula universitaria. Se trataría de contrastar los resultados obtenidos en este trabajo con el grado de adecuación que se obtenga, por medio de encuestas y observaciones, del desarrollo de competencias *in situ*. Al mismo tiempo, podría verificarse si los resultados sobre la atención a los tres componentes competenciales varían respecto de lo previsto a nivel programático.

Asimismo, se aseguraría la transferibilidad añadiendo más universidades públicas a la muestra. Esto ampliaría a su vez las posibilidades de interpretación de los resultados, permitiendo su relación con otros resultados de orden próximo (por ejemplo, pruebas PISA, rankings de calidad y desempeño, etc.)

Referencias

- Andrade, A. I., Candelier, M. y De Carlo, M. (2020). Le rôle des référentiels dans une approche réflexive de formation des enseignants de langues : instruments d'uniformisation ou ressources pour le développement professionnel? *Italiano LinguaDue*, 2, 352-363. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/14997>
- Araújo, L., Dinis da Costa, P., Flisi, S. y Soto Calvo, E. (2015) *Languages and Employability*. Publications Office of the European Union. European Commission. Recuperado de: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC97544>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Bleichenbacher, L. (Coord.) (2019). *Teacher competences for languages in education. Conclusions of the project*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe. Recuperado de: <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Bleichenbacher/CEFRLT-conclusions-EN.pdf?ver=2019-11-29-150323-533>
- Caena, F. (2014). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Education and Training. European Commission. Recuperado de:

- <https://www.id-e-berlin.de/files/2017/09/TWG-Teacher-Competences-final2.pdf>
- Camus-Camus, J. y Vergara-Núñez, J. (2023). Curricular and Practical Considerations on Teacher Professional Development in Initial Teacher Training. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 133-152. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14372>
- Carrasco, E. y De Carlo, M. (2019). ¿Cómo implementar una educación plurilingüe y evaluarla? El ejemplo de la Intercomprensión. *Lenguaje y Textos*, 50, 75-85. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.12004>
- Castro-González, S., Bande, B., Losada, F. y No Pérez, A. (2024). *La investigación cualitativa: el uso de la minería de textos en redes sociales*. Dykinson.
- Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (2022). *Plan de formación del profesorado en idiomas. Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado*. Consejería de Educación. Junta de Castilla y León. Recuperado de: <http://cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/PFPI.pdf>
- Child, S. F. J. y Shaw, S. D. (2019). A purpose-led approach towards the development of competency frameworks. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1143-1156. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1669773>
- Comisión Europea (2020). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la creación del Espacio Europeo de Educación para 2025*. Bruselas, 30.9.2020 COM(2020) 625 final.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar. Informe Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/el-profesorado-en-europa-carreras-desarrollo-y-bienestar-informe-eurydice-175584/>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2023). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2023, Informe Eurydice*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/cifras-clave-de-la-ensenanza-de-lenguas-en-los-centros-escolares-de-europa-edicion-2023-181585/>
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen_complementario.pdf
- Consejo Europeo (2021). *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01)*. Recuperado de: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=ES)
- Council of Europe (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Recommendation CM/Rec(2022)1 adopted by the

- Committee of Ministers of the Council of Europe on 2 February 2022 and explanatory memorandum. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4ECML>
- CRUE (2024). *Código de Universidades*. Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado. Boletín Oficial del Estado.
- de Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de la competencia en la enseñanza. *Profesorado. Revista currículum y formación del profesorado*, 12(3), 1-10. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20487/19964>
- de Verdalle, L., Vigour, C. y Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative: Enjeux et controverses. *Terrains & travaux*, 21, 5-21. <https://doi.org/10.3917/tt.021.0005>
- Elliott, R. y Timulak, L. (2021). *Essentials of descriptive-interpretive qualitative research: A generic approach*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000224-000>
- European Commission (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. Recuperado de: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones Paraninfo.
- González-Piñeiro, M., Guillén, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Síntesis.
- Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N. y Roussi, M. (2020). *Portafolio europeo para maestros de Educación Infantil. Las dimensiones plurilingüe e intercultural*. Centro Europeo de Lenguas Modernas. Consejo de Europa. Recuperado de: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/pepelin-ES.pdf?ver=2020-11-10-101413-883>
- Grin, F. (2020). Operationalizing 'diversity' for language policy: Meeting sociolinguistic and ethical challenges. In Y. Peled y D. M. Weinstock (eds.), *Language Ethics* (pp. 117-145). McGill-Queen's University Press.
- Hálasz, G. y Looney, J. (2019). Teacher professional competences and standards. Concepts and implementation. *European Journal of Education*, 54(3), 311-314. <https://doi.org/10.1111/ejed.12351>
- Harden, T., Witte, A. y Köhler, D. (2006). *The concept of progression in the teaching and learning of foreign languages*. Peter Lang.
- INCUAL (2015). *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*. Instituto Nacional de las Cualificaciones. Gobierno de España. Recuperado de: <https://incual.educacion.gob.es/documents/35348/0/folleto+incual+2015+castellano.pdf/5133553e-66c6-4e93-8a40-9120626657a0>
- Instituto Cervantes (2018). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf

- Junta de Castilla y León (2023). *Modelo de competencias profesionales docentes*. Centro Superior de Formación del Profesorado. Recuperado de: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Modelo_Competiciones_Profesionales_Docentes_Actualizacion_2023.pdf
- Kohnke, L. (2021). Professional development and ICT: English language teachers' voices. *Online Learning*, 25(2), 36-53. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2228>
- Leví-Orta, G. C. y Ramos-Méndez, E. (2013). Componentes de las competencias en los nuevos grados de algunas universidades españolas. *Revista de Educación*, 362, 623-658. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-244>
- Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: A user's guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003281917>
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* («BOE» núm. 340, de 30 de diciembre de 2020).
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. Gouvernement du Québec. Recuperado de: https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competiciones_profesionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. Gobierno de España. Recuperado de: <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria («BOE» núm. 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Parent, F., De Ketele, J. M., Gooset, F. y Reinaerts, M. (2020). Taxonomie de l'approche par compétences intégrée au regard de la complexité. Contribution critique à la santé publique. *Trema, Revue Internationale en Sciences de la education et didactique*, 54. <https://doi.org/10.4000/trema.5907>
- Paricio, J. (2020). "Diseño por competencias" ¿era esto lo que necesitábamos? *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 47-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13205>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales («BOE» núm. 260, de 30/10/2007).
- Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior («BOE» núm. 185, de 3 de agosto de 2011).
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley

- Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. («BOE» núm. 270, de 9 de noviembre de 2011).
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. («BOE» núm. 233, de 29 de septiembre de 2021).
- Rey, B. (2014). En torno a las palabras: "Competencia" y "competencia profesional". *Propuesta educativa*, 42, 28-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041713004.pdf>
- Sarmiento Campos, J. A., Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2011). Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del Practicum del Máster de Secundaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 11-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6155>
- Sanz-Trigueros, F. J. y Guillén, C. (2021). *Desarrollo profesional docente y capacidad de adaptación. Un marco estratégico en la cualificación del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Tardif, J. (2017). Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. En M. Poumay, J. Tardif y F. Georges (Eds.), *Organiser la formation à partir des compétences* (pp. 15-37). De Boeck Supérieur.
- Valle, J. M., Manso, J., Sánchez Tarazaga, L. y Neubauer, A. (2022). *Competencias profesionales docentes. Orientaciones para el profesorado del futuro*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. Recuperado de: <https://gestiona3.madrid.org/bvirtual/BVCM050623.pdf>
- Valle, J. M., Manso, J. y Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Competencias profesionales docentes. EL MODELO 9:20*. Narcea.
- Verdía, E. (2016). ¿Por qué y para qué describir las competencias de los profesores de español? En M. Á. Lamolda (Comp.) y O. Cruz (ed.), *La formación y competencias del profesorado de ELE. XXVI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 37-53). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0037.pdf
- Zambrano-Valencia, J. D. y Caro, M. Á. (2024). Diferencias entre maestro, profesor y docente: Tensiones etimológicas y perfiles didácticos. *Sophia*, 20(1). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.1i.1216>

Anexo

Enumeración por orden alfabético de las universidades seleccionadas para la muestra

Universidad Complutense de Madrid
Universidad de Barcelona
Universidad de Cantabria
Universidad de Castilla-La Mancha
Universidad de Extremadura
Universidad de Granada, Campus de Ceuta
Universidad de Granada, Campus de Melilla
Universidad de La Rioja
Universidad de las Islas Baleares
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Universidad de Murcia
Universidad de Oviedo
Universidad de Salamanca
Universidad de Santiago de Compostela
Universidad de Sevilla
Universidad de Valencia
Universidad de Zaragoza
Universidad del País Vasco
Universidad Pública de Navarra

Garantindo Longevidade: Sustentabilidade de um Intercâmbio Intercultural Online no Ensino Superior

Marcin KLEBAN
Christine BLANCHARD RODRIGUES
Simon ENSOR

Datos de contacto:

Marcin Kleban
Jagiellonian University, Poland
marcin.kleban@uj.edu.pl

Christine Blanchard Rodrigues
Université Clermont Auvergne,
France
christine.blanchard@uca.fr

Simon Ensor
Université Clermont Auvergne,
France
simon.ensor@uca.fr

Recibido: 11/09/2024
Aceptado: 04/12/2024

RESUMO

Este estudo qualitativo, que utiliza a análise de documentos como método de investigação (Bowen, 2009), examina um segmento do Projeto Clavier, um intercâmbio linguístico e intercultural franco-polaco que abrange modalidades online e offline, e avalia a sua sustentabilidade ao longo de doze anos. No domínio das iniciativas educativas, a sustentabilidade é frequentemente conceptualizada como a capacidade de um projeto perpetuar as suas atividades (Wiley, 2007, p. 5). Ao contrário dos intercâmbios interculturais pontuais, online ou offline, que visam facilitar a compreensão entre pessoas de diferentes origens culturais, os projetos de intercâmbio virtual sustentado oferecem uma série de benefícios, incluindo o aperfeiçoamento iterativo de procedimentos, melhorias metodológicas, redirecionamento de recursos e aproveitamento da experiência acumulada dos facilitadores de intercâmbio. Partindo da definição de Christenbury (2011) das características de um ensino eficaz - que postula que um ensino eficaz deve ser variável, contextual, baseado na curiosidade intelectual dos alunos, autónomo e destemido -concluimos que o sucesso duradouro desta iniciativa contínua é sustentado por uma interação entre dinâmicas pessoais, académicas, profissionais e institucionais.

PALAVRAS CHAVE: intercâmbio intercultural online; intercâmbio virtual; sustentabilidade; ensino eficaz

Ensuring Longevity: Sustainability of an Online Intercultural Exchange in Higher Education

ABSTRACT

This qualitative study, which utilizes document analysis as the research method (Bowen, 2009), examines a segment of Project Clavier, a French-Polish language and intercultural exchange spanning online and offline modalities, and assesses its sustainability over twelve years. In the realm of educational initiatives, sustainability is often conceptualized as the capacity of a project to perpetuate its activities (Wiley, 2007, p. 5). Unlike one-off online or offline intercultural exchanges aiming at facilitating understanding between people from various cultural backgrounds, sustained virtual exchange projects offer a host of benefits, including iterative refinement of procedures, methodological enhancements, resource repurposing, and leveraging the accumulated expertise of exchange facilitators. Drawing from Christenbury's (2011) delineation of effective teaching traits—which posits that effective teaching should be variable, contextual, premised on students' intellectual curiosity, autonomous, and fearless—we conclude that the enduring success of this ongoing initiative is underpinned by an interplay between personal, academic, professional, and institutional dynamics.

KEYWORDS: Online intercultural exchange; Virtual exchange; Sustainability; Effective teaching.

Introdução

Este estudo centra-se na exploração de um aspeto pouco examinado do intercâmbio intercultural online (doravante IIO). O IIO, alternativamente referido como intercâmbio virtual, telecolaboração ou aprendizagem em e-tandem, abrange processos mediados instrucionalmente, tais como tarefas colaborativas, investigação coletiva e oportunidades de interação social entre turmas parceiras distribuídas internacionalmente (Lewis & O'Dowd, 2016). Para efeitos deste artigo, escolhemos usar o termo "intercâmbio intercultural online" para enfatizar a natureza intercultural do nosso projeto. No entanto, reconhecemos que o consenso terminológico recente tende a usar o termo "intercâmbio virtual" (O'Dowd, 2018).

A literatura relevante oferece descrições extensas de estudos de intercâmbio virtual e seus resultados. Os projetos de IIO ou intercâmbio virtual demonstraram vários benefícios em termos de desenvolvimento de competências linguísticas (por exemplo, Kohn & Hoffstaedter, 2017), de competência intercultural (por exemplo, Commander et al., 2022; Commander et al., 2022), de literacia digital (por exemplo, O'Dowd, 2021) e de formação de professores (por exemplo, Baroni et al., 2019; Ingrisich-Rupp & Symeonidis, 2024), entre outros (ver Dooly & Vinagre, 2022 para uma revisão abrangente).

É fundamental destacar que, entre os muitos benefícios do intercâmbio intercultural virtual, a dimensão “intercultural” surge como a mais significativa. A interculturalidade, definida como “um processo dinâmico através do qual pessoas de diferentes culturas interagem para aprender e questionar as suas próprias culturas e as dos outros”¹ (James, 2008, p. 2), está no cerne dos projetos educativos que unem populações diversas em esforços de colaboração. A dimensão intercultural é a pedra angular de quase todos os projetos de intercâmbio virtual. Independentemente do foco do projeto ou da área de conteúdo, o diálogo intercultural e a negociação de significados partilhados estão consistentemente integrados em todas as formas de comunicação, envolvendo todos os participantes - alunos e professores.

Embora várias publicações relatem os resultados de IIOs pontuais (por exemplo, Canals, 2024; Cappellini, 2019), este artigo visa abordar uma questão relativamente inexplorada: os fatores que contribuem para a longevidade das iniciativas de IIO. A longevidade, neste contexto, refere-se à continuação dos projetos durante um período prolongado, enquanto a sustentabilidade representa um ativo fundamental dos intercâmbios virtuais, produzindo vários benefícios tangíveis.

A sustentabilidade, neste caso, pode ser definida como a capacidade de um projeto continuar suas atividades ao longo do tempo (Wiley, 2007, p. 5). Existem vantagens claras em manter intercâmbios de longo prazo. Por exemplo, Kurek e Müller-Hartmann (2019, p. 68) argumentam que “é necessária uma parceria de longo prazo para desenvolver uma compreensão das culturas parceiras”². Esta compreensão, afirmam os autores, aumenta a capacidade de tomar decisões bem informadas sobre o design e a organização dos intercâmbios online, fornecer o apoio adequado aos estudantes e compreender as motivações e comportamentos dos estudantes no âmbito desses intercâmbios.

Em outro estudo de longo prazo, Caluianu (2019) relata um projeto de intercâmbio virtual entre universidades romenas e japonesas que se estendeu além de um único semestre ou ano acadêmico. Ao longo de duas iterações, o projeto levou a reflexões sobre o design das tarefas e uma redução significativa das atividades. O que começou como um ambicioso conjunto de tarefas foi eventualmente reduzido, principalmente devido à carga desigual colocada aos dois lados do intercâmbio.

Os estudos de investigação sobre intercâmbio virtual enfatizam que a telecolaboração sustentável deve ser integrada ao nível do curso e da instituição. De acordo com O’Dowd (2013) e Guth et al. (2014), os principais fatores que conduzem a esta integração incluem:

- construir parcerias confiáveis e estáveis,
- aumentar a conscientização e o prestígio do intercâmbio telecolaborativo na instituição local e fora dela,
- utilizar e combinar a telecolaboração de forma criativa para se adaptar às

¹ “a dynamic process by which people from different cultures interact to learn about and question their own and each other's cultures”, N.T.

² “takes a long-term partnership to develop an understanding of partnering cultures”, N.T.

necessidades das instituições locais,

- obter crédito ou reconhecimento pelo trabalho telecolaborativo dos estudantes e
- associar a telecolaboração uma atividade internacional mais ampla.

Outro estudo extenso envolvendo um projeto de longo prazo é relatado por Sadler e Dooly (2016). Esses tutores universitários refletem sobre 12 anos de intercâmbios virtuais entre grupos de estudantes americanos e espanhóis, identificando vários fatores que contribuem para a sustentabilidade de tais iniciativas. Salientam o papel crucial dos professores e do feedback dos pares na organização, gestão e melhoria do intercâmbio. Além disso, destacam a necessidade de os professores adotarem papéis ativos e proativos no planejamento e supervisão das interações online. Um outro fator-chave para o sucesso desses intercâmbios é a avaliação contínua. A integração das atividades de intercâmbio virtual nos programas de curso e o alinhamento dos programas de curso dos parceiros também se revelaram significativos.

Uma avaliação mais recente de um projeto de intercâmbio COIL (Cultural Online International Learning), conduzida por Nishio (2023), abrange três a quatro anos. O autor relata sobre as modificações que melhoraram o design das interações interculturais online entre estudantes universitários japoneses e americanos. Nishio conclui que o design dos projetos de intercâmbio intercultural online deve permanecer flexível e responder aos desafios que surgem das observações e avaliações das interações de grupo. Especificamente, as modificações decorrentes da avaliação das atividades do projeto deveriam incluir um maior enfoque na construção de relacionamentos entre os participantes, a extensão das tarefas de comunicação de cinco para seis semanas e a oferta de oportunidades para os estudantes interagirem com uma gama mais ampla de parceiros para garantir que todas as vozes sejam ouvidas.

O presente estudo examina os fatores que possibilitam e apoiam a longevidade e sustentabilidade de um intercâmbio intercultural online/offline. O projeto em foco faz parte de uma rede de intercâmbio mais ampla chamada CLAVIER (MacKinnon, 2019), que inicialmente envolvia a Universidade de Warwick, Reino Unido, e a Université Clermont Auvergne, França, e que mais tarde se expandiu para incluir a Universidade Jaguelônica, Polônia. A ramificação de CLAVIER descrita aqui envolve um intercâmbio online e offline entre estudantes e professores da Universidade Jaguelônica em Cracóvia, Polônia, e da Université Clermont Auvergne em Clermont-Ferrand, França, doravante referida como "KraCler."

Esses intercâmbios começaram como interações exclusivamente online, mas, desde 2015 (excluindo os anos pandêmicos de 2020 e 2021), ganharam um componente offline por meio de visitas curtas. Os estudantes polacos visitaram Clermont-Ferrand sete vezes, e os estudantes franceses visitaram Cracóvia duas vezes. Os participantes incluem futuros professores de inglês da Polônia e estudantes de ciências do esporte em França e professores. O intercâmbio tem um duplo objetivo: promover a competência intercultural e desenvolver competências de ensino da língua inglesa e competências digitais. Os futuros professores polacos interagem com seus colegas franceses para aprender sobre a cultura, a língua e a vida cotidiana francesas,

enquanto os estudantes franceses melhoram a sua competência intercultural, os seus conhecimentos e as suas competências em inglês ao interagirem com os estudantes polacos. No total, cerca de 300 alunos participaram em várias atividades online e offline do KraCler entre 2012 e 2024.

Os intercâmbios são coordenados por um professor da Polónia e outro da França, embora vários outros professores franceses, especialmente aqueles que apoiam a prática docente dos estudantes polacos, tenham participado. No total, cinco professores do lado francês participaram das atividades do KraCler.

Método

Para identificar as características que contribuem para o sucesso e a sustentabilidade deste intercâmbio, adotámos a análise documental como nossa metodologia principal. A análise documental é "um procedimento sistemático para revisar ou avaliar documentos - tanto impressos quanto eletrônicos (baseados em computador e transmitidos pela Internet)³" (Bowen, 2009, p. 27). Esta abordagem foi considerada adequada para o nosso propósito de pesquisa, pois "os documentos fornecem um meio de acompanhar mudanças e desenvolvimentos"⁴ (Bowen, 2009, p. 30).

Dado que os intercâmbios interculturais online, ou intercâmbios virtuais, são atividades inerentemente educacionais, concluímos que devem ser projetados de acordo com princípios de ensino eficaz (Christenbury, 2011). Para avaliar o design desses intercâmbios, formulamos a hipótese de que intercâmbios interculturais online sustentáveis e duradouros devem aderir a esses princípios. Partimos do pressuposto de que o ensino eficaz leva tanto à satisfação dos estudantes quanto dos professores, o que, por sua vez, sustenta a motivação dos professores e incentiva a continuidade e o desenvolvimento dos intercâmbios interculturais online.

Um quadro que descreve as características do ensino eficaz foi desenvolvido por Christenbury (2011), que utilizamos como base para nossa análise. Em seu trabalho, ela identifica cinco características principais do ensino eficaz. Ela argumenta que o ensino eficaz é variável, contextual, baseado na curiosidade intelectual dos estudantes, autônomo e destemido.

O princípio da variabilidade sublinha a importância de evitar a monotonia, particularmente nas tarefas de aprendizagem às quais os estudantes são expostos. O princípio da contextualidade refere-se à necessidade de o ensino ser adaptado ao contexto, grupo ou comunidade específicos em que ocorre. Um ensino eficaz, fundamentado na curiosidade intelectual dos alunos, sugere que um de seus objetivos principais é estimular a motivação intrínseca dos alunos para se envolver na matéria. Por conseguinte, a aprendizagem não deve ser algo que os alunos são forçados a fazer,

³ "a systematic procedure for reviewing or evaluating documents—both printed and electronic (computer-based and Internet-transmitted) materials" (N.T.)

⁴ "documents provide a means of tracking change and development" (N.T.)

mas sim uma atividade que eles buscam voluntariamente. A autonomia no ensino permite que os educadores tomem decisões com base no seu julgamento sobre o que é melhor para um determinado grupo num contexto específico. Finalmente, a destemor implica dar prioridade à eficácia educativa e às necessidades dos alunos sobre as limitações dos programas ou currículos pré-existentes.

Os documentos disponíveis para análise incluíram os ficheiros armazenados no Google Drive do projeto, discos de computador, vídeos dos nossos canais do YouTube e conversas entre professores e alunos em redes sociais como Facebook Messenger, WhatsApp e Twitter. Desde o início do projeto, em 2012, a organização, a gestão, a implementação e a reflexão sobre os intercâmbios interculturais foram coordenadas através de pastas partilhadas no Google Drive, identificadas sistematicamente por ano. Todos os documentos digitais armazenados nessas pastas foram analisados. Além disso, o projeto criou o seu próprio canal no YouTube, onde eram apresentados vídeos gerados pelos estudantes. As conversas nas redes sociais, nas quais participaram como facilitadores ou colaboradores, também foram examinadas. Em resumo, os documentos analisados para este estudo podem ser categorizados da seguinte forma (Tabela 1):

Tabela 1

Tipo de documentos

Tipo de documento	Exemplo
Documentos de instrução	Descrições de tarefas, e-mails e mensagens que convidam os alunos a participar nas atividades do projeto ou em compromissos interculturais relacionados
Documentos que ilustram a conclusão da tarefa	Textos gerados pelos alunos (por exemplo, relatórios de conclusão do projeto), vídeos, e-mails e publicações nas redes sociais, atividades da comunidade G+
Reflexões dos alunos	Reflexões dos participantes no projeto, inquéritos de satisfação, blogues, teses de licenciatura e teses de mestrado
Documentos de reflexão do professor	Artigos, apresentações em conferências, e-mails e publicações nas redes sociais que refletem o projeto
Gestão do projeto e documentos transacionais	Listas de participantes, convites, cartas de candidatura relacionadas com a gestão do projeto, e-mails e trocas de mensagens nas redes sociais que documentam o processo de gestão e a conceção pedagógica

Os documentos recolhidos foram analisados à luz das cinco características de um ensino eficaz delineadas por Christenbury (2011). Um investigador do lado polaco e outro do lado francês analisaram independentemente os documentos disponíveis. O conteúdo foi examinado para verificar se existia evidência de cada uma das cinco

características. A variabilidade foi avaliada com base na diversidade e no número de tarefas, tópicos e temas incluídos no projeto. A contextualidade foi avaliada através da identificação de provas de ajustes feitos em resposta aos perfis dos estudantes participantes e aos recursos disponíveis durante iterações específicas do projeto. A curiosidade intelectual foi captada de forma mais eficaz através de uma análise dos intercâmbios nas redes sociais, das reflexões dos alunos e dos inquéritos de satisfação. A autonomia foi avaliada através da análise de evidências das responsabilidades dos alunos, incluindo as tarefas que lhes foram atribuídas e o nível de responsabilidade que lhes foi delegado, tal como descrito na documentação da tarefa e refletido nas respostas dos alunos. O destemor, interpretado principalmente como experimentação pedagógica, foi analisado através de artefactos que documentam métodos não convencionais de concretização de objetivos educativos que divergem das práticas institucionais tradicionais.

Para esclarecer ainda mais os fatores que contribuem para um intercâmbio duradouro e sustentável, realizamos uma análise temática (Fugard & Potts, 2019) das atividades do projeto descritas nesses documentos. Os documentos foram reexaminados e os pesquisadores chegaram a um consenso sobre os principais temas. Quatro temas principais emergiram, correspondendo a quatro domínios de atividade: acadêmico, pessoal, institucional e profissional.

Resultados

Variabilidade

Um fator chave que contribuiu para a longevidade do projeto foi a ênfase em manter a variedade e evitar a monotonia. Como aponta Christenbury (2011), "Professores eficazes usam uma variedade de estratégias e uma gama de métodos, e mudam e refinam esses métodos ao longo do tempo. Eles não ensinam da mesma forma e usam o mesmo repertório instrucional ano após ano."⁵ Esse princípio aplicou-se à nossa colaboração de 12 anos, onde a constante adaptação e variação caracterizaram nossa abordagem.

A diversidade das atividades do projeto foi evidente de várias maneiras. Em primeiro lugar, ao organizar intercâmbios interculturais online e offline, trabalhamos com diferentes grupos de estudantes, cada um com atitudes, capacidades e necessidades únicas. Durante os primeiros seis anos, o projeto envolveu futuros professores polacos em pós-graduação e estudantes franceses de licenciatura. Nos seis anos seguintes, o grupo polaco passou a ser constituído principalmente por professores em formação, enquanto o grupo francês continuou a ser composto por estudantes do mesmo departamento. Essa mudança foi resultado de novas atribuições

⁵ "Effective teachers use a variety of strategies and a range of methods, and they change and refine these over time. They do not teach the same way and use the same instructional repertoire year after year." (N.T.)

de aulas para o coordenador polaco e ajustamentos feitos para conveniência de recrutamento. Além disso, os estudantes estavam matriculados em diferentes programas: os participantes polacos eram professores em formação do departamento de inglês, enquanto os estudantes franceses eram principalmente licenciados em Ciências do Desporto.

Essas diferenças naturalmente exigiram uma abordagem flexível e uma variedade de atividades adaptadas a cada grupo. Os diferentes níveis de experiência e especialização entre estudantes polacos de pós-graduação e de graduação significaram que o tipo de apoio fornecido durante as interações com os colegas franceses também precisou ser ajustado.

Outro aspeto da variabilidade no intercâmbio foi a escolha das tarefas. As atividades online mais comuns ao longo do projeto foram tarefas de comunicação síncrona e assíncrona. Essas incluíam trocas de e-mails, interações em plataformas de redes sociais (como grupos personalizados no Google+), e mais tarde, Google Hangouts, Messenger, WhatsApp, chats no Instagram e, eventualmente, MS Teams, que foi introduzido em ambas as universidades na segunda década do século XXI. Essas ferramentas facilitaram a comunicação e o envolvimento dos estudantes em tarefas de comparação intercultural.

Para além destas tarefas de comunicação, o projeto utilizou uma ampla gama de outras atividades, com as escolhas amplamente ditadas pelas tecnologias disponíveis e preferências dos participantes. Eis alguns exemplos das atividades online que realizamos ao longo dos 12 anos do projeto:

- Criação de vídeos (intercâmbio de vídeos dos alunos sobre suas vidas estudantis e privadas em ambos os países)
- Blogs (atividade voluntária de compartilhamento de pensamentos sobre hobbies/interesses)
- Campanhas sociais colaborativas (ver abaixo)
- Projetos de investigação de estudantes (atividade de desenvolvimento profissional em inglês) - criação de vídeos/blogs
- Participação em uma comunidade online no G+ com participantes de FR/UK/US/PL/FI/IT
- Ensino e observação de aulas de inglês/intercâmbio offline e online.

Com o tempo, a experiência adquirida na organização desses intercâmbios online levou ao desenvolvimento de um quadro de tarefas de comunicação online, que temos utilizado nos últimos quatro anos, embora com modificações ocasionais. Este quadro é estruturado em torno de cinco sessões temáticas de comunicação (ver tabela 1), cada uma abordando várias questões interculturais. As primeiras quatro sessões são relevantes para todos os participantes do projeto online, enquanto a quinta sessão é especificamente concebida para estudantes que se voluntariaram para o componente de mobilidade física do intercâmbio.

Tabela 2

Visão geral das sessões de comunicação intercultural online

Sessão 1. Identidades	What does it mean to be French? Local identities? (Auvergnat/Breton/Marseillais) What does it mean for you to be Polish/Ukrainian? Do you consider yourself European? What does it mean to be European? O que significa ser francês? Identidades locais? (Auvergnês/Bretão/Marselhês) O que significa para você ser polaco/ucraniano? Você se considera europeu? O que significa ser europeu?
Sessão 2. Minha região	Where do I come from? Why is it interesting? Geographic/Environment/Rural/Industrial/Climate/Leisure activities De onde eu venho? Por que isso é interessante? Geográfico/Ambiente/Rural/Industrial/Clima/Atividades de lazer
Sessão 3. Similaridade Cultural	Netflix/Series/Music/News/Sports. What do you have in common? Clothes/Parties/ Netflix/Séries/Música/Notícias/Esportes. O que você tem em comum? Roupas/Festas/
Sessão 4. Seu Futuro	How do you see your future in France, Poland, Ukraine, elsewhere? Europe? What concerns do you have for the future? Do have any means to change your country/region? Como você vê seu futuro na França, Polônia, Ucrânia, em outro lugar? Europa? Quais preocupações você tem para o futuro? Você tem algum meio de mudar seu país/região?
Sessão 5. Sua visita	Discuss what you hope to get out of your visit. What activities do you want to be involved in? What difficulties do you think you'll have? etc. Discuta o que você espera obter de sua visita. Em quais atividades você gostaria de se envolver? Quais dificuldades você acha que enfrentará? etc.

Desenvolvemos essas sessões para alinhar com os interesses genuínos dos alunos, promovendo interações motivadas pela curiosidade natural deles. Em vez de prescrever diretrizes rígidas, sugerimos métodos possíveis de comunicação. Para facilitar os encontros iniciais, sempre que possível, tentamos encontrar horários sobrepostos nas agendas das turmas de ambos os grupos para organizar uma reunião em grupo, com professores supervisores de ambos os lados presentes. Após essa reunião inicial, compartilhamos dois documentos online com os alunos: um que delineava as tarefas e o cronograma, e outro contendo os detalhes de contato de todos os participantes. Como cada grupo geralmente consistia de 10 a 20 alunos, também sugerimos uma divisão em subgrupos menores para tornar a comunicação fácil de

gerar. As sessões temáticas foram concebidas para serem realizadas na conveniência dos alunos, permitindo flexibilidade.

Apesar da natureza pré-planeada das tarefas de comunicação, não houve duas iterações do projeto exatamente iguais. A natureza fluida dos intercâmbios significou que cada grupo moldou o projeto à sua maneira. Embora a maioria das atividades online fosse estruturada com antecedência, também aproveitamos oportunidades para colaborações espontâneas e ad hoc sempre que possível.

Um exemplo disso foi a tarefa da campanha social, inicialmente projetada pelos professores polacos como uma atividade de prática de linguagem para seu grupo. A tarefa exigia que os estudantes planeassem e concebessem uma campanha social sobre um tema de sua escolha e a apresentassem na aula, com exemplos que incluíam campanhas de conscientização sobre a saúde mental e para o bem-estar animal. No entanto, uma vez que esta tarefa foi considerada interessante e eficaz para a prática de língua, foi adaptada durante dois anos consecutivos para incluir grupos mistos de polacos e franceses, que colaboraram online para completar a atividade.

Ao longo dos últimos quatro anos, aperfeiçoamos as tarefas online para os estudantes, implementando um conjunto unificado de atividades que têm em conta efetivamente o tempo, as limitações tecnológicas e os diferentes níveis de empenho dos participantes. Apesar de oferecer incentivos—como pontos extras para o exame final para os estudantes franceses ou a oportunidade para os estudantes polacos usarem o intercâmbio intercultural online como fonte de dados para suas teses de licenciatura ou mestrado—, a participação tanto nos intercâmbios online quanto na mobilidade física subsequente continuou a ser voluntária. Isto significava que os alunos ponderavam cuidadosamente o tempo e o esforço necessários para se envolverem no projeto. Como resultado, os professores coordenadores tiveram de adaptar as tarefas para se ajustarem às restrições que os alunos enfrentavam.

Inicialmente, os alunos completaram uma tarefa de "Erasmus virtual", que envolvia trocar experiências pessoais sobre estudar e viver em Cracóvia e Clermont-Ferrand. Os alunos trabalharam em grupos nacionais para criar apresentações para seus colegas no outro país, partilhando ideias sobre as suas vidas quotidianas, ambientes académicos e experiências culturais.

A seleção das atividades também foi moldada por oportunidades emergentes. Por exemplo, um grupo foi designado para planejar e conceber uma campanha social como parte de sua aula de competências de expressão oral em inglês. Uma vez que os estudantes franceses também pretendiam melhorar o seu inglês, juntaram-se virtualmente aos grupos polacos, colaborando nas ideias da campanha. Essa integração espontânea de estudantes franceses e polacos enriqueceu a experiência de aprendizagem e promoveu uma colaboração intercultural mais profunda.

Contextualidade

Outra chave para a longevidade e sustentabilidade de um projeto é fundamentar as suas atividades no contexto em que opera. Christenbury (2011) enfatiza esse princípio de contextualização, observando que o ensino eficaz “responde a alunos individuais, às comunidades escolares e de sala de aula, e às necessidades sociais. Os professores

eficazes alteram, ajustam e mudam a sua instrução dependendo de quem está na sala de aula e da medida em que esses alunos estão conseguindo.⁶”

Nosso projeto alinhou com esse princípio de várias maneiras. Uma vez que os participantes e suas características variavam de ano para ano, certificámo-nos que as atividades eram adaptadas às suas necessidades específicas. Para facilitar esse processo, criamos pesquisas online que permitiram aos alunos construir perfis, que foram então usados para emparelhá-los com os seus parceiros de intercâmbio. Em casos onde os estudantes se voluntariaram para mobilidade física, eles podiam escolher interagir online com os estudantes franceses ou polacos específicos que encontrariam pessoalmente mais tarde, tanto antes quanto depois do intercâmbio.

Ao longo do projeto, aderimos à prática de ajustar a comunicação online para atender às necessidades de cada grupo específico. Por exemplo, modificamos os objetivos do intercâmbio para refletir os objetivos educacionais do grupo atual. Quando os grupos de estudantes polacos estavam matriculados em um curso de Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador, concentrámo-nos mais em testar tecnologias para a comunicação em inglês. Por outro lado, quando os participantes faziam parte de um seminário de ensino de inglês, os intercâmbios centraram-se na observação de aulas online na universidade francesa. Isso não apenas forneceu conhecimentos práticos, mas também levou a uma maior exploração acadêmica, com os alunos usando as observações como base para teses de investigação.

A contextualização também se estendeu ao nível de autonomia que concedemos aos participantes. Enquanto os estudantes de licenciatura seguiam um quadro mais estruturado, proporcionámo uma maior independência aos estudantes de pós-graduação. Por exemplo, os estudantes de licenciatura que preparavam aulas de inglês para colegas franceses necessitavam de um apoio significativo em termos de metodologia e feedback extensivo sobre os seus recursos didáticos, enquanto os pós-graduandos, sendo mais experientes, precisavam de menos supervisão.

As tecnologias de comunicação utilizadas ao longo do projeto também foram escolhidas com atenção cuidadosa às necessidades dos participantes, à disponibilidade de ferramentas e à facilidade de uso. De 2014 a 2017, alargámos o alcance do projeto usando um site Google+ para a comunidade CLAVIER, um espaço que acolhia conversas, recursos e documentos relacionados ao intercâmbio intercultural online e ao ensino de línguas com tecnologias digitais. A decisão de usar esta plataforma foi motivada pela sua acessibilidade—o Google+ era gratuito na época e apenas exigia uma conta do Google. Este espaço permitiu-nos convidar educadores, acadêmicos e estudantes de todo o mundo, incluindo participantes da Itália, dos EUA, da Suécia e de outros países, para compartilhar ideias e recursos.

No início do projeto, no início da segunda década do século XXI, o e-mail era a principal ferramenta de comunicação. No entanto, à medida que as redes sociais cresceram em popularidade, a comunicação entre professores e estudantes —e entre os próprios estudantes—mudou para plataformas de redes sociais. Essa transição foi uma resposta aos hábitos de comunicação em evolução dos estudantes. Para tornar o projeto mais natural e envolvente, adaptamos as tarefas para alinhar com os

⁶ “responds to individual students, school and classroom communities, and societal needs. Effective teachers alter, adjust, and change their instruction depending on who is in the classroom and the extent to which those students are achieving” (N.T.)

comportamentos de comunicação que os estudantes exibiam em suas vidas privadas, garantindo que as ferramentas e métodos utilizados fossem familiares e relevantes para eles.

Curiosidade Intelectual

Um intercâmbio intercultural online sustentável também deve também estar enraizado no princípio do respeito da curiosidade intelectual dos estudantes. Christenbury (2011) enfatiza que “Professores eficazes começam com a crença de que os alunos são inteligentes e podem ser atraídos para aprender.” Essa ideia pode assumir várias formas na prática educacional. No nosso projeto, reconhecemos o valor de fornecer tanto aos estudantes quanto aos professores experiências diversificadas e multifacetadas por meio de uma variedade de tarefas. Essas experiências ofereceram aos participantes a chance de desenvolver uma gama de competências que atendiam às suas necessidades pessoais e educacionais. O projeto foi concebido para fomentar pelo menos quatro competências principais: intercultural, linguística, digital e acadêmica.

Os alunos tiveram inúmeras oportunidades de desenvolver competências interculturais, tanto em níveis gerais quanto pessoais. Em um nível geral, discussões sobre atrações locais e lugares interessantes em cada região permitiram que os participantes compartilhassem conhecimentos culturais. O meio-termo entre experiências gerais e pessoais surgiu por meio de tarefas como a criação de apresentações ou vídeos comparando a vida estudantil na Polônia e na França. A nível pessoal, os estudantes compartilharam histórias, falaram sobre seus interesses e hobbies e, eventualmente, através da mobilidade física, experimentaram interações cara a cara, ficando com seus colegas no país anfitrião.

Os intercâmbios também desempenharam um papel significativo no reforço das competências linguísticas dos estudantes. É importante notar que os objetivos de aprendizagem das línguas diferiam entre os dois grupos. Para os estudantes franceses, o objetivo principal era praticar suas capacidades de comunicação em inglês, aumentar a sua motivação para estudar a língua e ganhar créditos extras para o curso de inglês na universidade de origem. Os estudantes polacos, por outro lado, tinham um nível de proficiência em inglês mais avançada e concentraram-se no uso da língua em contextos informais e para fins educativos, como preparar e dar aulas aos seus colegas franceses. Além disso, ambos os grupos tiveram a oportunidade de aprender frases básicas nas línguas uns dos outros, particularmente durante a mobilidade física, quando as interações pessoais eram mais frequentes.

O desenvolvimento dessas competências não foi limitado aos alunos. Os tutores do projeto e outros professores envolvidos em ambos os lados do intercâmbio também participaram em processos de aprendizagem semelhantes. A sua curiosidade intelectual foi estimulada ao familiarizarem-se com outro país, ao entender o funcionamento de outra instituição de ensino, ao melhorarem suas competências linguísticas em inglês, polaco ou francês e ao testarem tecnologias digitais para a comunicação intercultural e a prática de línguas. Além disso, a sua participação em projetos de investigação conjuntos alimentou ainda mais a sua motivação e crescimento intelectual.

Desta forma, o projeto não apenas respeitou a curiosidade intelectual dos alunos, mas também incentivou os professores a aprender e a adaptar-se continuamente, garantindo a sustentabilidade e relevância do intercâmbio intercultural.

Autonomia

Os intercâmbios interculturais online a longo prazo e sustentáveis prosperam com a autonomia. Como afirma Christenbury (2011), “Os professores reflexivos e competentes não precisam ser controlados, geridos ou monitorados estritamente. Esses professores estão próximos de seus alunos tanto ao nível intelectual quanto psicológico, e devem ser capacitados a usar seu discernimento para tomar decisões na sala de aula.” É difícil imaginar um compromisso de longo prazo com um projeto educacional que exige um investimento significativo de energia, intelecto, tempo e recursos financeiros sem conceder um sentido de autonomia e agência—definido como “a capacidade dos professores de agirem de maneira intencional e construtiva para dirigirem seu crescimento profissional e contribuir para o crescimento de seus colegas” (Calvert, 2016).

O sucesso deste projeto pode ser amplamente atribuído à autonomia sob várias formas. Um dos fatores-chave foi a liberdade institucional e o apoio para práticas experimentais em um contexto internacional. Tutores e criadores do projeto em ambos os lados do intercâmbio receberam flexibilidade dentro de suas aulas regulares para conceber e implementar atividades online e de mobilidade física. Do lado francês, a participação nas atividades KraCler, embora voluntária, foi incentivada com créditos extras para as notas finais do semestre dos alunos. Do lado polaco, o tutor teve a liberdade de integrar o intercâmbio em cursos de seminário, aulas de aprendizagem de línguas assistida por computador ou sessões de prática de inglês.

O apoio institucional, embora limitado, foi outro fator crucial. Embora o projeto não tenha recebido subvenções externas, as universidades forneceram um modesto apoio financeiro. Na Polônia, o professor principal recebeu dois bônus financeiros por organizar e gerenciar o projeto, e algum financiamento foi fornecido para apoiar a mobilidade física de professores e estudantes. Em França, o professor principal recebeu bônus ocasionais por seu envolvimento. O apoio adicional veio de bolsas Erasmus+, que facilitaram visitas entre as instituições parceiras.

As instituições também apresentaram o projeto como parte de seus esforços de internacionalização e práticas educacionais inovadoras. Os dados do projeto foram incluídos em relatórios destacando colaborações internacionais, e as notícias sobre a iniciativa foram compartilhadas através dos canais das redes sociais e sites das universidades. Isso não apenas aumentou a visibilidade do projeto, mas também contribuiu para as reputações das instituições.

A autonomia dos professores foi ainda expressa através da liberdade de escolher ferramentas de comunicação digital. Embora ambas as universidades tivessem plataformas oficiais como Moodle e, posteriormente, Microsoft Teams, os professores não eram obrigados a usá-las exclusivamente. Eles tinham a flexibilidade de experimentar várias ferramentas, como páginas do Google+, Documentos Google, Google Blogs, Google Hangouts e plataformas de redes sociais como Messenger, Instagram e Twitter. É importante referir que não existiam restrições institucionais ao

uso dessas ferramentas, permitindo que professores e alunos escolhessem as plataformas que melhor atendiam às suas necessidades de comunicação.

Embora Christenbury (2011) se concentre na autonomia do professor, um princípio fundamental do nosso projeto também era promover a autonomia dos estudantes. Incentivar e implementar esta autonomia foi um objetivo pedagógico central do intercâmbio. Para além das muitas oportunidades de livre escolha já mencionada, uma ferramenta adicional introduzida para os participantes franceses foi um portfólio reflexivo. Isso permitiu que os estudantes documentassem as suas experiências de aprendizagem durante as interações online (e, quando relevante, offline) com os estudantes polacos. O portfólio incluía artefactos digitais que captavam a essência desses intercâmbios, proporcionando um espaço de reflexão e crescimento pessoal.

Em suma, a autonomia concedida tanto a professores quanto a estudantes foi uma pedra angular da longevidade e do sucesso do projeto, permitindo flexibilidade, inovação e investimento pessoal no intercâmbio.

Ir além do currículo

A motivação para desenvolver e sustentar um projeto como o nosso radica numa crença destemida no seu valor pedagógico para todos os participantes. Christenbury (2011) sublinha que “uma vez que o objetivo é a aprendizagem, os professores eficazes devem ajustar o currículo, os métodos e o ritmo para atender às necessidades dos alunos. Professores eficazes priorizam as necessidades dos alunos em vez das demandas estritamente interpretadas do guia curricular do distrito escolar ou do teste final do ano.” Em muitos aspetos, o nosso projeto de intercâmbio intercultural pode ser descrito como destemido.

Uma razão para isso são as diferenças significativas nos programas de estudo de ambos os lados do intercâmbio. Os estudantes polacos eram principalmente de estudos de inglês, enquanto os alunos franceses estavam focados em ciência do desporto, e seus níveis acadêmicos variavam entre programas de licenciatura e mestrado. Em vez de ver essas disparidades como obstáculos, abraçámo-las como oportunidades para explorar o valor educativo de conectar indivíduos de diferentes contextos acadêmicos e culturais. A nossa motivação residiu na descoberta de pontos comuns e de objetivos de aprendizagem partilhados que tornaram o projeto significativo para todos os envolvidos.

CLAVIER também foi um espaço para experimentação pedagógica. Um exemplo disso foi a introdução da comunidade #clavedu, concebida para promover o intercâmbio intercultural e partilhar conhecimentos pedagógicos, competências linguísticas e conhecimentos digitais num grupo informal de educadores e estudantes na plataforma Google+ e nas redes sociais.

Apesar da falta de apoio financeiro estável, o projeto encontrou formas de continuar contando com os esforços voluntários de seus líderes, utilizando recursos gratuitos e solicitando financiamento ad hoc para cobrir mobilidades físicas. Os líderes do projeto desempenharam múltiplos papéis além do ensino, que são descritos com mais detalhes em outros lugares (ver Ensor et al., 2017). Essas funções incluíam a organização de eventos online e offline, de viagens e a procura de formas de cobrir os custos do projeto. Embora exigente, estas responsabilidades adicionais alimentaram a

motivação e garantiram que o trabalho permanecesse dinâmico e envolvente. Os desafios do projeto ajudaram professores e estudantes a desenvolver competências valiosas de organização e gestão.

O projeto também introduziu desafios nos planos de ensino e no conteúdo dos cursos em ambos os lados. Uma vez que a comunicação intercultural se tornou parte dos cursos lecionados pelos responsáveis do projeto, foram necessárias modificações para integrar estas atividades. Um desses ajustamentos foi a oportunidade para os estudantes franceses obterem créditos adicionais em inglês participando nos intercâmbios interculturais online. Os estudantes podiam comunicar em inglês com os colegas polacos e documentar as suas experiências e reflexões num portfólio.

Outra característica única dos intercâmbios KraCler foi as sessões espontâneas de comunicação online. Embora às vezes essas sessões interrompessem o currículo planeado, elas adicionaram um elemento autêntico de comunicação em tempo real. Por exemplo, os estudantes podiam concluir tarefas de comunicação que não tinham conseguido durante o horário de aula ou discutir arranjos de mobilidade física com seus colegas. Essas interações não planeadas contribuíram para o sentimento geral de resposta e adaptabilidade do projeto, garantindo que permanecesse relevante e benéfico para todos os participantes.

Os quatro temas

O nosso estudo identificou vários fatores-chave que influenciaram diretamente a longevidade e a sustentabilidade do projeto. Esses fatores podem ser agrupados em quatro categorias principais: estímulos pessoais, acadêmicos, profissionais e institucionais. À semelhança dos traços de um intercâmbio intercultural online eficaz discutidos anteriormente, a interação desses estímulos criou uma sinergia única que apoiou a implementação e o sucesso contínuo do projeto.

Um elemento crucial foi o forte relacionamento desenvolvido entre os líderes do projeto e os tutores ao longo dos doze anos de colaboração. Os profundos laços de amizade e confiança que cultivamos—embora difíceis de documentar por métodos de pesquisa tradicionais—eram centrais para o sucesso duradouro do projeto. Esses relacionamentos permitiram a rápida resolução de desafios e facilitaram uma colaboração contínua, uma vez que os parceiros permaneceram facilmente acessíveis uns aos outros. A confiança foi ainda demonstrada pelo intercâmbio não apenas de contatos profissionais, mas também pessoais, incluindo números de telefone móvel privados, permitindo discutir assuntos do projeto a qualquer momento. Essa rica comunicação online através das redes sociais e do contato direto sustentou nossos esforços colaborativos.

As interações presenciais durante as mobilidades físicas também fortaleceram essas relações, contribuindo para a boa organização e gestão dos intercâmbios online. Ao longo dos anos, acumulámos uma coleção significativa de fotos, vídeos e outros artefactos digitais que documentam visualmente a construção de relacionamentos entre os alunos e, particularmente, os tutores do projeto.

O projeto também estimulou a atividade acadêmica dos líderes do projeto, atuando como um catalisador para o trabalho acadêmico. O nosso envolvimento resultou na publicação de três artigos de pesquisa explorando vários aspetos da organização e

avaliação de intercâmbios interculturais online. Além disso, apresentamos os nossos resultados em várias conferências, em inglês, polaco, francês e agora português, partilhando ideias e aprendendo com workshops e sessões conduzidas por outros especialistas na área. Essas atividades expandiram a nossa rede internacional, levando a colaborações temporárias com acadêmicos da Itália, EUA, Suécia e Finlândia.

O crescimento acadêmico se estendeu também aos estudantes. Do lado polaco, duas teses de mestrado e dois trabalhos de diploma de licenciatura foram escritos sobre tópicos relacionados com intercâmbios interculturais online, incluindo CLAVIER. Do lado francês, os estudantes de inglês que participaram no projeto mantiveram portfólios de aprendizagem documentando suas experiências e refletindo sobre o seu desenvolvimento linguístico.

Como professores universitários, o projeto melhorou significativamente os nossos conhecimentos profissionais e pedagógicos. Adquirimos uma experiência valiosa em ensino, gestão e competências digitais. Um exemplo disso é a evolução da conceção de tarefas para os estudantes—inicialmente, os intercâmbios eram estruturados de forma pouco rigorosa, mas com o tempo, transformámo-los em séries bem definidas de tarefas que apoiavam melhor a aprendizagem dos estudantes.

Também desenvolvemos uma especialização em gestão de projetos através das iterações recorrentes do KraCler. Por exemplo, criamos formulários online para coletar informações sobre os participantes, facilitando o processo de conhecimento mútuo. Estes formulários têm sido reutilizados ano após ano. O processo de recrutamento de alunos tornou-se padronizado, com os nossos grupos de curso a servirem como principal grupo de candidatos. O calendário do projeto também se tornou bem estabelecido: o recrutamento começa em setembro e outubro, os intercâmbios interculturais duram até o intervalo de Natal, e os preparativos para a mobilidade física de março acontecem no final do outono ou início do inverno, com intercâmbios online adicionais antes e depois da mobilidade.

Além disso, o nosso projeto levou a uma mudança de uma tecnologia de comunicação para outra para atender às necessidades dos estudantes em evolução e para melhorar a eficiência da comunicação. Passámos da utilização do e-mail para experimentar ferramentas multimédia, como vídeo, blogues, redes sociais e, eventualmente, plataformas de gestão de aprendizagem como Microsoft Teams. Essa experimentação tecnológica não foi apenas um desenvolvimento prático, mas também um fator de motivação, uma vez que aumentou a nossa literacia digital e a nossa compreensão de como a tecnologia pode melhorar a aprendizagem de línguas, o ensino e o desenvolvimento de competências interculturais.

Embora o projeto tenha inicialmente decorrido de uma iniciativa pessoal e da curiosidade intelectual, acabou por beneficiar de algum apoio institucional, ainda que limitado. Um aspeto fundamental desse apoio foi a autonomia concedida aos tutores do projeto. A liberdade para planejar, gerir e continuar o intercâmbio sem restrições institucionais foi fundamental para manter nossa motivação e garantir o sucesso do projeto.

Além disso, houve algum apoio financeiro, principalmente na forma de subsídios Erasmus+, que permitiram que os professores visitassem a universidade parceira, e bônus concedidos para reconhecer os esforços feitos na organização e gerenciamento do projeto. Embora esse apoio financeiro fosse modesto, contribuiu para a

sustentabilidade do projeto e ajudou a cobrir alguns dos custos associados às suas atividades.

Em resumo, a combinação de fatores pessoais, acadêmicos, profissionais e institucionais criou uma base sólida para a longevidade e sustentabilidade do projeto. Esses elementos não apenas fomentaram a colaboração, mas também forneceram a motivação e os recursos necessários para manter o projeto prosperando ao longo dos anos.

Discussão e conclusões

A análise acima teve como objetivo fornecer informações sobre o KraCler, parte do projeto Clavier, explorando as razões por trás de seu sucesso sustentado como um intercâmbio intercultural online e offline ao longo de doze anos. A longevidade e sustentabilidade do projeto podem ser atribuídas a uma série de atividades que se alinham com os princípios do ensino eficaz, conforme descrito por Christenbury (2011), que adaptamos para descrever intercâmbios interculturais online bem-sucedidos. Na sua essência, um intercâmbio eficaz promove a satisfação tanto de professores quanto dos estudantes, e o nosso estudo mostra que um projeto baseado na curiosidade intelectual, na autonomia e numa abordagem destemida aos desafios pode alcançar este resultado.

Os resultados também apoiam as conclusões de Sadler e Dooly (2016), especialmente em relação ao papel crucial do envolvimento dos professores no sucesso de projetos de intercâmbio de longo prazo. Assim como Nishio (2023), constatamos que um forte relacionamento e uma comunicação eficaz entre os coordenadores do projeto foram essenciais para manter a sustentabilidade. A flexibilidade na adaptação dos programas de curso e das atividades de intercâmbio às necessidades dos participantes, conforme observado por Nishio (2023), foi outro fator chave na longevidade do projeto. Assim como outros projetos, como o de Štefl (2019), a nossa iniciativa demonstrou que, mesmo quando há assimetria entre os perfis dos participantes—seja nos programas de estudo ou níveis acadêmicos—resultados de aprendizado significativos ainda podem ser alcançados para todos os envolvidos, tanto estudantes como professores.

Além do que a literatura identifica como fatores para intercâmbios interculturais online ou virtuais bem-sucedidos, salientamos a importância da autonomia, do destemor e do desejo persistente de continuar a colaboração apesar dos desafios. Esses desafios, incluindo o de concepção de atividades, a escolha das tecnologias apropriadas e a navegação pelas restrições financeiras, atuaram como forças motivadoras que nos levaram a inovar e resultaram em ganhos significativos para os participantes.

O nosso estudo realça a importância de incorporar os intercâmbios interculturais na formação dos professores de línguas estrangeiras. Estas interações oferecem uma oportunidade valiosa para reforçar as suas competências linguísticas através da utilização da língua em situações da vida real (Conselho da Europa, 2001). A implementação do sistema KraCler, incluindo a utilização de ferramentas digitais, também contribui para a aquisição de experiência prática das tecnologias, aspeto destacado como essencial na formação de professores de línguas por Dudeney et al. (2013). Esta experiência poderá ser aplicada nas suas futuras práticas de ensino para

promover o desenvolvimento das competências linguísticas dos seus alunos (Blake, 2016). Além disso, o sistema permite o desenvolvimento de competências de comunicação intercultural (Byram, 2021), que são essenciais no contexto educativo contemporâneo globalizado. Esta competência é reforçada pela interação regular com estudantes de várias culturas, enriquecendo a consciência cultural dos participantes e facilitando a gestão de turmas multiculturais, contribuindo assim para a internacionalização dos cursos de formação.

Embora o KraCler tenha conseguido manter uma longevidade notável, constatámos algumas limitações. A falta de financiamento permanente limitou o âmbito de certas iniciativas e aumentou a carga de trabalho dos tutores, que assumem várias responsabilidades. Além disso, a natureza voluntária da participação pode ter gerado um viés de seleção, deixando de fora alguns dos destinatários menos disponíveis ou motivados. Por último, o acesso às tecnologias necessárias, embora não tenha sido um problema no nosso estudo, é um fator determinante que deve ser tido em conta para garantir uma participação equitativa.

Para garantir a sustentabilidade e o êxito a longo prazo dos projetos de intercâmbio virtual, recomendamos aos investigadores várias medidas. É importante assegurar fontes de financiamento desde o início do projeto, através de convites internacionais à apresentação de projetos e de parcerias institucionais (Altbach & Knight, 2007), contribuindo a internacionalização das formações (Knight, 2004). É igualmente necessário encorajar uma participação generalizada, introduzindo incentivos como a atribuição de créditos académicos, distintivos ou qualquer outra forma de reconhecimento oficial. Por último, parece imperativo assegurar que o acesso às tecnologias envolvidas seja possível a todos os participantes, garantindo assim a equidade e a eficácia do projeto (Warschauer, 2003).

A análise da sustentabilidade do KraCler pode certamente servir de quadro para planejar e avaliar projetos de intercâmbio intercultural semelhantes. No entanto, é importante reconhecer que o KraCler foi caracterizado por uma combinação única de persistência dos professores, motivação e relacionamentos pessoais, que pode não ser sempre replicável em outros contextos. Isso reforça a ideia de que, apesar dos esforços para isolar os principais fatores de sucesso em projetos educacionais, o elemento humano continua sendo primordial para determinar o resultado final.

Conflito de intereses

Os autores declaram não ter nenhum conflito de interesses. Os financiadores não tiveram nenhum papel no desenho do estudo; na coleta, análise ou interpretação dos dados; na redação do manuscrito ou na decisão de publicar os resultados.

Referências

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3–4), 290–305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Baroni, A., Dooly, M., Garcés García, P., Guth, S., Hauck, M., Helm, F., Lewis, T., Mueller-Hartmann, A., O’Dowd, R., Rienties, B. & Rogaten, J. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment* (1.^a

- ed.). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>
- Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language, Learning and Technology*, 20(2), 129–142.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/ORJ0902027>
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Caluianu, D. (2019). When more is less: Unexpected challenges and benefits of telecollaboration. E. A. Turula, M. Kurek, & T. Lewis (Eds.), *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: In service of social inclusion and global citizenship* (1.^a ed., pp. 7–13). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.934>
- Calvert, L. (2016). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional Learning So That It Really Supports Educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51–56.
- Canals, L. (2024). “It was like a mental Erasmus!” Perceptions of language learning and intercultural understanding in an e-tandem virtual exchange. *Journal of Virtual Exchange*, 7, 60–83. <https://doi.org/10.21827/jve.7.41056>
- Cappellini, M. (2019). A proposal to study the links between the sociocultural and the linguistic dimensions of eTandem interactions. Em A. Turula, M. Kurek, & T. Lewis (Eds.), *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: In service of social inclusion and global citizenship* (1.^a ed., pp. 99–104). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.945>
- Christenbury, L. (2011). The Flexible Teacher. *Educational Leadership*, 68(4), 46–50.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro de referência para as línguas-aprendizagem, ensino, avaliação* (M. J. Pimentel do Rosário & N. Verdial Soares., Trans.). Edições ASA.
- Commander, N. E., Schloer, W. F. & Cushing, S. T. (2022). Virtual exchange: A promising high-impact practice for developing intercultural effectiveness across disciplines. *Journal of Virtual Exchange*, 5, 1–19. <https://doi.org/10.21827/jve.5.37329>
- Dooly, M. & Vinagre, M. (2022). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55(3), 392–406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Dudeny, G., Hockly, N. & Pegrum, M. (2013). *Digital literacies: Research and resources in language teaching*. Pearson.
- Ensor, S., Kleban, M. & Rodrigues, C. (2017). Telecollaboration: Foreign language teachers (re)defining their role. *Alsic*, 20(2), <https://doi.org/10.4000/alsic.3140>
- Fugard, A. & Potts, H. (2024). Thematic Analysis. Em P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug, & W. Richard A. (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526421036858333>
- Guth, S., Helm, F. & O’Dowd, R. (2014). Telecollaborative Foreign Language Networks in European Universities: A Report on Current Attitudes and Practices. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(4), 1–14. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.609>
- Ingrisch-Rupp, C. & Symeonidis, V. (2024). The Multifaceted Field of Virtual Exchanges in Teacher Education: A Literature Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1741>

- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and policy*. Baring Foundation. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:140997131>
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5–31. <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>
- Kohn, K. & Hoffstaedter, P. (2017). Learner agency and non-native speaker identity in pedagogical lingua franca conversations: Insights from intercultural telecollaboration in foreign language education. *Computer Assisted Language Learning*, 30(5), 351–367. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1304966>
- Kurek, M. & Müller-Hartmann, A. (2019). The formative role of teaching presence in blended Virtual Exchange. *Language, Learning and Technology*, 23, 52–73.
- Lewis, T., & O’Dowd, R. (2016). Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning. A Systematic Review. Em T. Lewis & R. O’Dowd (Eds.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice*. Routledge.
- MacKinnon, T. (2019). Lived experience of connected practice: Clavier. Em A. Turula, M. Kurek, & T. Lewis (Eds.), *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: In service of social inclusion and global citizenship* (1.^a ed., pp. 105–110). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.946>
- Nishio, T. (2023). Project redesigning for U.S.-Japan COIL. *Journal of Virtual Exchange*, 6, 1–11. <https://doi.org/10.21827/jve.6.38835>
- O’Dowd, R. (2013). Telecollaborative networks in university higher education: Overcoming barriers to integration. *The Internet and Higher Education*, 18, 47–53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.02.001>
- O’Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O’Dowd, R. (2021). What do students learn in virtual exchange? A qualitative content analysis of learning outcomes across multiple exchanges. *International Journal of Educational Research*, 109, 101804. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101804>
- O’Dowd, R. & Lewis, T. (Eds.). (2018). *Online Intercultural Exchange and Foreign Language Learning: A Systematic Review*. Em *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (First issued in paperback, pp. 21–66). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sadler, R. & Dooly, M. (2016). Twelve years of telecollaboration: What we have learnt. *ELT Journal*, 70(4), 401–413. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw041>
- Štefl, M. (2019). Virtual exchange across disciplines: Telecollaboration and the question of asymmetrical task design. Em A. Turula, M. Kurek, & T. Lewis, *Telecollaboration and virtual exchange across disciplines: In service of social inclusion and global citizenship* (1.^a ed., pp. 91–97). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.35.944>
- Warschauer, M. (2003). *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6699.001.0001>
- Wiley, D. (2007). *On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education*. OECD.

Exploring the Pedagogical Potential of Didactic Audiovisual Translation in Plurilingual Pre-school Education: The Perspective of Pre-service Teachers

Alberto FERNÁNDEZ-COSTALES
María BOBADILLA-PÉREZ
Jennifer LERTOLA

Datos de contacto:

Alberto Fernández-Costales
Universidad de Oviedo
fernandezcalberto@uniovi.es

María Bobadilla-Pérez
Universidade da Coruña
m.bobadilla@udc.es

Jennifer Lertola
Universidad Nacional de Educación
a Distancia
jlertola@flog.uned.es

Recibido: 26/06/2024
Aceptado: 05/12/2024

ABSTRACT

Introduction: This study investigates the perception and pedagogical viability of Didactic Audiovisual Translation (DAT) in plurilingual education among pre-service pre-school teachers, using mixed methods. It explores the effectiveness of DAT—didactic free commentary in particular—for language acquisition, as well as its suitability for fostering Content and Language Integrated Learning (CLIL) and contributing to the improvement of foreign language proficiency. Despite previous research on DAT, there is a shortage of studies focused on early childhood education, underscoring the relevance of this work. **Methodology:** The study involves 103 pre-service teachers and utilizes questionnaires and focus groups to analyze the benefits, challenges, and opportunities of integrating DAT into CLIL practices. **Results:** Overall, the findings underline participants' confidence in the capacity of free commentary to enrich the educational experiences of their future students, while acknowledging associated challenges and emphasizing the ongoing need for exploration and refinement for effective integration. **Discussion:** The findings suggest adapted approaches for plurilingual instruction in pre-school and highlight areas for future research in this educational field. The integration of DAT into CLIL offers opportunities to promote plurilingualism and enhance linguistic and cultural competence.

KEYWORDS: Didactic audiovisual translation (DAT); pre-school education; CLIL; pre-service teachers; free commentary.

Exploración del Potencial Pedagógico de la Traducción Audiovisual Didáctica en la Educación Preescolar Plurilingüe: La Perspectiva del Profesorado en Formación

RESUMEN

Introducción: Este estudio investiga la percepción del futuro profesorado sobre el uso de la Traducción Audiovisual Didáctica (TAD) en el aula de educación infantil. El artículo se basa en un diseño de investigación mixto en el que se explora el uso de la TAD –en concreto, el comentario libre– en la adquisición de lenguaje, así como su idoneidad dentro del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguaje (AICLE). Aunque el campo de la TAD se ha consolidado en la última década gracias a un corpus fértil de investigaciones sobre su uso pedagógico en el aula de idiomas, hay una escasez de estudios en la etapa de educación infantil, y también son necesarios más trabajos en los que se analice la aplicación de la TAD en el marco del AICLE. **Metodología:** El estudio involucra a 103 maestro/as en formación, empleando cuestionarios y grupos de discusión para analizar los beneficios, desafíos y oportunidades de integrar la TAD en AICLE en infantil. **Resultados:** En general, los resultados subrayan la confianza de lo/as participantes en la capacidad del comentario libre para enriquecer las experiencias educativas de sus futuros estudiantes, al mismo tiempo que reconocen los desafíos asociados. **Discusión:** Los resultados sugieren la necesidad de enfoques adaptados para la instrucción plurilingüe en educación infantil e identifican futuras líneas de investigación en este campo educativo. La integración de la DAT en contextos de AICLE ofrece oportunidades para promover el plurilingüismo y mejorar la competencia lingüística y cultural.

PALABRAS CLAVE: Traducción audiovisual didáctica (TAD); educación preescolar; AICLE; profesorado en formación; comentario libre.

Introduction

Didactic audiovisual translation (DAT) refers to the application of audiovisual translation (AVT) modes, such as subtitling, dubbing, subtitling for the deaf and hard of hearing (SDH), audio description (AD), and voiceover (VO), as educational tools in language instruction (Talaván, 2020). Essentially, DAT focuses on designing instructional activities wherein learners employ distinct strategies in subtitling or revoicing a video segment using Information and Communication Technologies (ICTs). Although DAT is commonly associated with Foreign Language Learning (FLL) –which is a proxy for teaching English as a Foreign Language (EFL)–, the utilization of subtitling or dubbing can enhance students' proficiency in their mother tongue (L1) as well as their second (L2) or third language (L3). Experiments involving minority languages in Spain reveal that revoicing and subtitling serve as effective tools for learning endangered languages with limited media exposure (Avello-Rodríguez & Fernández-Costales, 2020).

In the realm of language acquisition, DAT serves as an interdisciplinary field that merges translation studies, applied linguistics, and educational sciences (Talaván et al., 2024). Notably, research within the domain of DAT has yielded promising outcomes in language education, contributing to the enhancement of students' communicative abilities across primary, secondary, and tertiary educational levels (Ávila-Cabrera & Rodríguez-Arancón, 2021; Bausells-Espín, 2022; Lertola, 2018; Pintado-Gutiérrez & Torralba, 2022; Sánchez-Requena et al., 2022; Talaván, 2013). While the use of DAT in language education has been extensively explored within higher education settings, particularly within language-related programmes, fewer studies have investigated its impact within secondary (Navarrete, 2013, 2018; Sánchez-Requena, 2016, 2018) and primary education (Fernández-Costales, 2021a, 2021b). To date, the examination of DAT in pre-school education remains largely uncharted territory.

Introducing DAT into pre-school education can facilitate the development of not only linguistic, intercultural, and mediation skills, but also contribute to the enhancement of multimodal literacy skills. The importance of multimodal literacy is underscored by its recognition of the availability and utilization of various modes, such as speech, writing, imagery, music, gesture, gaze, and posture, for communication, representation, and interaction within a culture (López-Pérez & Bobadilla-Pérez, 2023). Consequently, the principal aim of this study is to investigate the perceptions of prospective pre-school educators concerning the pedagogical feasibility of DAT within the context of plurilingual education. Specifically, the study seeks to explore the use of free commentary as a resource within a Content and Language Integrated Learning (CLIL) framework. Our claim is that DAT provides learners with the chance to manipulate the language that conveys the content, which is shown in an interactive way, thus improving motivation of CLIL learners. Furthermore, DAT can activate cognitive processes and foster intercultural competence (Fernández-Costales, 2017).

Literary review

Didactic audiovisual translation

In the early years of the 21st century, the integration of AVT into FLL gained prominence with key publications by scholars such as Williams and Thorne (2000), Talaván (2006) and Danan (2010), which focused on the benefits of using subtitling and dubbing to learn foreign languages. While earlier studies had examined the use of watching subtitles to support learning (Price, 1983; Vanderplank, 1988), scholarly attention shifted towards the active use of DAT in the 2010s, emphasizing active integration of AVT into language learning rather than its passive use as a supplement. This shift resulted in the publication of seminal monographs (Incalcaterra McLoughlin et al. 2018; Lertola, 2019a; Talaván, 2013) and a rise in related articles in specialized journals.

In the past two decades, research in this domain has provided empirical evidence showcasing how DAT facilitates vocabulary acquisition (Lertola, 2019b), nurtures intercultural competence (Borghetti & Lertola, 2014), enhances oral comprehension and production (Ávila-Cabrera, 2022; Fuentes-Luque & Campbell, 2020) improves written proficiency (Ávila-Cabrera, 2021; Talaván et al., 2017), and advances overall

communicative competence in L2 acquisition (Baños-Piñero et al., 2021; Fernández-Costales et al., 2023). Beyond linguistic advantages, the application of DAT has demonstrated positive impacts on various educational dimensions: it fosters creativity (Ávila-Cabrera, 2022; Talaván, 2019), stimulates classroom interaction and motivation (Alonso-Pérez, 2019; Beseghi, 2018), activates prior knowledge, engages higher and lower-order cognitive abilities, and encourages translanguaging, encompassing the use of both the native and target languages in instructional settings (Baños-Piñero et al., 2021; Pintado-Gutiérrez & Torralba, 2022).

The primary benefits of employing DAT in various language contexts stem from its use of authentic video and specialized software, like subtitle editors or video editing programmes. These resources imbue the learning environment with authenticity, familiarity, realism, and motivation. Additionally, the integration of diverse codes (semiotic and linguistic) and channels (written and oral) actively engages learners during subtitling or dubbing tasks, enhancing the comprehensiveness of didactic AVT practice and its potential benefits in FLL. Leaving linguistic gains aside, the use of subtitling or active dubbing of videos by students facilitates the development of digital skills, multimodal working, and mediation (Martínez-Sierra, 2021). Moreover, it is noteworthy that DAT can be implemented in both face-to-face and digital educational settings, a particularly pertinent aspect given the increased prominence of virtual (online) and hybrid modes of language learning in the wake of the COVID-19 pandemic. Despite the growing corpus of papers devoted to DAT in the last decades, some research gaps can be identified in the field: the application of DAT in pre-school is unresearched, and we feel the insights of stakeholders (particularly, teachers) deserves further attention, as they are the key agents in language education.

Research in DAT has primarily focused on the analysis of subtitling and dubbing, although other modalities, such as VO and SDH, have been examined in more recent studies (see, for instance, Talaván, 2021; Talaván et al., 2022).

Free commentary is a lesser-known AVT mode that lies midway between dubbing and AD. It involves interlingual transfer in the aural channel, replacing the original dialogues with a new audio track. This track typically provides a relatively free description of the visuals combined with a loose translation or adaptation of the original dialogues. Free commentary is occasionally employed in documentaries (when voice-over is not used as the AVT mode) and has recently gained popularity in informal contexts, often aiming to produce specific effects on the audience, ranging from parody to political messaging. Despite its unique features, there is little to no research on free commentary as an AVT mode, likely due to its overlap with dubbing and the challenges of accessing the original materials or analyzing the transfer process in this creative translation approach (Lertola, 2021; Talaván et al., 2024).

One of the most comprehensive research projects carried out on DAT was TRADILEX (<https://plataformavirtual.tradilex.es>) that aimed to evaluate the impact of DAT on the participants' four linguistic skills (listening, reading, writing and speaking) and the integrated learning of foreign languages. The study involved 566 participants from eight Spanish universities during the 2020–2021 academic year. The results of the project revealed that DAT significantly enhances the English learning process, with participating students showing improvement across all four linguistic skills: written and oral reception and production. Additionally, students demonstrated notable

progress in both DAT and foreign language skills throughout the intervention, aligning with similar findings from earlier research (Fernández-Costales et al., 2023).

DAT in pre-school and primary education

Scholars have foreseen the potential of DAT in teacher education since the early 2010s and research is gradually growing (Nicora, 2024). Pre-service primary education teachers have been involved in a few experimental studies aimed at investigating their perception on the applicability of the DAT-based methodology in primary education. After being introduced to DAT and practicing subtitling and/or revoicing tasks, they acknowledge DAT as a beneficial tool in primary education settings (Couto-Cantero et al., in press; López-Cirugeda & Sánchez-Ruiz, 2013; Fernández-Costales, 2014; Tinedo-Rodríguez & Lertola, 2024). In the case of Fernández-Costales' 2014 study, teacher training was intertwined with actual practice as the 30 pre-service teachers could implement a subtitling teaching unit with primary students in their placement school. In a feedback questionnaire, the pre-service teachers reckoned that didactic subtitling could foster primary students' motivation and vocabulary development. Furthermore, subtitling tasks proved to be particularly suited in CLIL context since the 4C can be effectively addressed. These results are in line with the perception of the primary students involved. In a more recent study, as many as 120 primary school children had a very positive perception on the use of didactic subtitling and didactic dubbing tasks (Fernández-Costales, 2021a). Interestingly, students showed a slight preference towards dubbing tasks as in-training teachers did (Fernández-Costales, 2021b).

Recent studies have explored DAT-based tasks with primary school children learning Italian as a Foreign Language in Ireland (Beltramello & Nicora, 2021; Nicora, 2022; Nicora & Lertola, in press). The three experimental studies have investigated the combined use of captioning and revoicing activities in face-to-face and online settings. Despite some technological issues, participants enjoyed the experience in terms of the development of language as well as transferable skills and expressed their interest in learning languages and content through DAT activities.

Furthermore, for what concerns CLIL, two didactic proposals have been advanced: in the first one by Tinedo-Rodríguez (2022), a short film has been produced to allow working on cross-curricular and linguistic content in an integrated way by means of a didactic voice-over task; in the second by Tinedo-Rodríguez & Ogea (2023), a lesson plan has been designed to delve into the photoelectric effect, employing didactic subtitling of documentaries as a novel approach to teaching Physics.

However, research on the implementation of DAT in pre-school is still limited. An exploratory study was carried out with Vocational Education and Training (VET) in-training - teachers (Lertola, 2021). Participants created a didactic free commentary task of a silent animated video by writing the script collaboratively and recording it individually. In a feedback questionnaire and a focus group, they acknowledged to have improved their own language proficiency in a creative as well as enjoyable way and expressed their intention to employ it in their future teaching practice. Notably, the age range of the infants sparked a debate. Some participants believed the DAT task could be appropriate for two-to-three-year-old children if modified, while others considered

it more suitable for children aged five and above. To conclude, the encouraging feedback from teachers and children regarding the integration of DAT activities into teaching practices documented in previous studies has paved the way for further research in the field of DAT in pre-school education.

CLIL in pre-school education

Language acquisition in pre-school education is fundamental for laying the groundwork of effective communication skills throughout life. In recent decades, educational reforms in Spain, such as the LOE (2006), LOMCE (2013), and LOMLOE (2020), have increasingly emphasized the importance of second language learning, elevating plurilingualism to a central competency within the curriculum. The concept of plurilingualism, as outlined in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001), emphasizes the integration of linguistic experiences across diverse cultural contexts, thereby fostering a holistic communicative competence that transcends individual languages.

To promote plurilingualism, educational methodologies must integrate principles that address both linguistic and cultural diversity. CLIL has emerged as a prominent approach in this regard. As defined by Coyle et al. (2010), it is a dual-focused educational approach that intertwines language and content learning, with an emphasis on communication, content, cognition, and culture—the "4Cs" framework. This approach has seen growing interest in pre-school education, where developmental characteristics demand a flexible and playful pedagogy tailored to the holistic needs of young learners (Otto & Cortina, 2023).

The application of CLIL in pre-school must align with the globalized nature of early education. Rather than isolating subjects as in primary and secondary levels, CLIL proposals at this stage are better organized into interdisciplinary activities that address the three key areas of knowledge defined by the LOMLOE (2020): Harmonious Growth, Discovery and Exploration of the Environment, and Communication. Additionally, "culture" in the CLIL framework should encompass both local and distant cultural elements, fostering a sense of identity while introducing global perspectives. Task-based learning is particularly effective in this context, as it integrates these principles into meaningful, age-appropriate activities that support language acquisition and holistic development (Bobadilla-Pérez & Cancela-Pose, 2020).

The growing interest in CLIL for pre-school education has led to the development of specialized handbooks (e.g., Mair, 2021; Otto & Cortina-Pérez, 2023) and an expanding body of research, including studies by Alvira and González (2018), Almodóvar and Gómez-Parra (2017), and Cortina-Pérez and Pino (2022). These works emphasize the need to adapt CLIL practices to the unique learning characteristics of pre-school children.

CLIL and Free Commentary

An emerging area of innovation within the CLIL framework is the integration of digital competences, a priority under the European Commission's Digital Education Action Plan (2021–2027) (2023). Digital tools can enhance the interactive and

multimodal nature of language learning, making it more engaging for very young learners. In this context, DAT represents a particularly promising approach. DAT leverages audiovisual media, such as subtitling and dubbing tasks, to support the development of both oral and digital skills. By engaging children in tasks such as creating Free Commentary for short stories, DAT promotes language acquisition while simultaneously building foundational digital literacy.

In pre-school CLIL settings, DAT aligns seamlessly with task-based learning, providing opportunities for authentic language use and collaboration. For example, Free Commentary activities can help children connect spoken and written language, enhancing oral comprehension and vocabulary retention while encouraging pronunciation practice and expressive communication. By integrating these practices, educators can create a rich, multimodal environment that fosters both linguistic and digital competencies, paving the way for future learning success.

Free Commentary represents a still relatively infrequent DAT mode. Recently, researchers and educators have begun to explore its potential due to its flexibility. Its primary objective is to convey the core message, rather than to adhere strictly to the source text or the images. This flexibility allows learners to focus on (inter)cultural elements either freely or in a guided way. These inherent features make Free Commentary a suitable approach for early childhood and primary education.

Method

The study comprises three primary research questions:

R.Q1. What are the teachers' perceptions regarding the efficacy of DAT, and didactic free commentary in particular, as tools for facilitating language acquisition among very young learners?

R.Q2. Is free commentary a suitable instrument for fostering the implementation of CLIL within the pre-school educational setting?

R.Q3. Does the use and design of DAT resources contribute to the enhancement of classroom engagement among future pre-school teachers?

The objective of the article is to provide new insights into language education by presenting empirical research on the application of DAT in pre-school education, a topic that has been neglected thus far. Furthermore, through analyzing teachers' perspectives, we aim to explore not only the potential benefits of DAT in this educational stage but also the challenges and difficulties experienced by educators. The paper also contributes to the field of CLIL and plurilingual education by offering new insights and classroom approaches to be used in bilingual classes. The study adopts an exploratory research design, employing a mixed-methodology approach that combines quantitative –i.e., questionnaires– and qualitative –focus groups– data collection techniques. We find the use of both techniques aligns with the nature of the study (exploratory) and the aims of the paper. Besides, the research design is coherent with many studies published in the field of DAT and language education.

The investigation took place at the Faculty of Education of the University of A

Coruña, Spain, throughout the second semester of the 2023-2024 academic year.

Participants

The participants consisted of 103 student-teachers enrolled in the Degree in Pre-School Education. All participants were enrolled in the course "Foreign Language Teaching in Pre-school " during the third year of their degree programme. It is also worth mentioning that in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education, there is no specific subject dedicated to ICT; instead, these competencies are addressed transversally throughout the curriculum. Concerning their L2 competence, Table 1 presents data on the self-assessed English proficiency levels according to the CEFR. Despite the existing diversity, most of the participants (69.2%) acknowledged an intermediate level (B1-B2).

Table 1

Self-perceived level of English

CEFR Level	%
C2	-
C1	2.9
B2	17.3
B1	51.9
A2	22.1
A1	5.8

Regarding their digital proficiency, 18.3% of participants identified themselves as "advanced users" of ICTs, demonstrating a propensity for utilizing technology effectively in planning teaching activities and classes. Furthermore, 71.2% of the students categorized themselves as "average users" of ICTs, indicating regular and proficient use of technology both at home and in their academic pursuits. Conversely, only 10.6% of respondents classified themselves as "basic users," relying primarily on a limited number of applications for fundamental tasks.

Data collection tools

To collect data for this research, four research instruments were used. The first two comprised a free commentary DAT lesson plan (LP) and a [review form](#), both of which underwent piloting and validation by two university professors expert in pre-school education and DAT. Initially, a lesson plan was formulated following the structure of the self-learning method [TRADILEX platform](#), which is a component of the TRADILEX project (Fernández-Costales et al., 2023). The two experts' answers to the form provided information about the suitability of this resource to current educational curricula as well as for strategies to involve very young learners in the teaching and

learning process. The review form of the lesson plan, also developed within the TRADILEX project, included 25 items, namely 2 Likert scale, 10 multiple-choice questions and 13 open-ended questions.

The third research instrument was a questionnaire adapted from Fernández-Costales (2021b) –which focused on the use of subtitling and dubbing in CLIL primary education. The tool adapted for the current research aimed to gather information on the applicability of free commentary as a tool for the pre-school classroom within the framework of the CLIL approach. This questionnaire comprised 27 items, including a combination of Likert scale close-ended items (17) and multiple-choice (5) and open-ended questions (5). The internal reliability of the questionnaire was assessed using Cronbach's Alpha, yielding a result of 0.95. This value indicates excellent consistency among the items in the survey, suggesting that they reliably measure the same underlying construct. This level of reliability is generally considered to reflect strong internal consistency, ensuring that the survey results are dependable and robust for further analysis.

Descriptive statistics were applied to address the research objectives. The primary focus was to analyze students' perceptions of the use of DAT in early childhood education and CLIL, rather than to investigate differences between groups. Given this focus on understanding perceptions, the study did not require the use of inferential statistics. By using descriptive statistics, we were able to summarize and present the data in a way that highlights key trends and patterns related to students' views on DAT in these educational settings. The fourth and final research tool involved a focus group discussion which aimed at further exploring pre-service teachers' perceptions. Six pre-service teachers participated in structured group discussions, addressing the proposed ten questions. The responses from the focus group were transcribed and analyzed using thematic content analysis. This allowed for a deeper understanding of the participants' views and experiences regarding the use of AVT in early childhood education and CLIL. This approach helped uncover the underlying patterns and key insights that informed the study's findings.

Data collection procedures

Data collection occurred during two face-to-face sessions, each spanning ninety minutes, in April 2023. These sessions commenced with an introduction to the study's topic, accompanied by an assurance of data confidentiality. Following this, the lesson plan was presented, and students independently completed it. Subsequently, the students filled out the feedback questionnaire. Additionally, a separate one-hour session was dedicated to conducting a focus group discussion involving six participants from the study.

The Free Commentary LP was devised to acquaint pre-service pre-school teachers with didactic free commentary and to guide them in crafting a new LP aimed at 5-6-year-old children. Specifically, the LP adapted a prior free commentary task designed for pre-service pre-school teachers in Vocational and Educational Training (Lertola, 2021) and followed the TRADILEX methodology (Talaván et al., 2024), encompassing four stages. Initially, in a 10-minute warm-up stage, pre-service teachers were tasked with comprehensively reading an excerpt from an academic text elucidating free

commentary in language education and summarizing it into two sentences. Subsequently, in a 5-minute video viewing stage, they actively watched the initial one-minute-and-a-half of a creative-common animation titled “Big Buck Bunny” (Blender, 2014) and responded to two questions. The first question was multiple-choice, inquiring about the tenses suitable for preparing their free commentary script, while the second question was open-ended, prompting them to list at least two descriptive words applicable to the characters depicted in the video. Following this, the main activity of didactic free commentary was introduced, accompanied by guidelines for its execution and an introduction to the Google Chrome plugin ScreenCastify for conducting the commentary. This AVT-task stage was supposed to last about 35 minutes. Finally, the 10-minute post-task phase involved a written reflection on the applicability of free commentary as a didactic tool in pre-school education, adhering to parameters outlined in the current Spanish educational law, the LOMLOE. This segment provided valuable qualitative insights into the practicality of this tool in pre-school classrooms, with students offering suggestions for specific tasks involving very young learners in the free commentary process.

The LP underwent pilot testing by two experts in both DAT and pre-school education, who completed the LP and provided feedback using an ad hoc LP review form developed within the TRADILEX project. Their comprehensive review and suggestions, including the integration of learning chunks and a deeper exploration of pedagogical principles outlined in the latest educational laws for pre-school education, were incorporated into the LP. Based on the reviewers' feedback, several modifications were made to the lesson plan to enhance its effectiveness and alignment with educational standards. First, minor adjustments were made to the timeline to better accommodate the pacing and flow of the activities. Additionally, the lesson plan was revised to align with the LOMLOE educational law, which emphasizes a more interactive and student-centered approach. This adaptation ensures that the lesson plan meets the current educational standards and fosters active engagement among students. In accordance with LOMLOE principles advocating for interactive learning scenarios, the plan was enriched with activities that promote greater student interaction and participation. Furthermore, the content was tailored to explicitly address themes of coexistence and conflict resolution, providing students with opportunities to explore and practice these essential social skills. In the final phase, participants were encouraged to reflect on their own lesson plan designs, deepening their understanding of the planning process and fostering continuous improvement in their instructional strategies.

Analysis

Questionnaire

The key findings from an exploratory descriptive analysis of the questionnaire responses provided by the study participants are presented in this section. Table 2 shows the mean and standard deviation of the 17 closed-ended items from the survey, assessed on a Likert scale ranging from 1 to 5.

Table 2

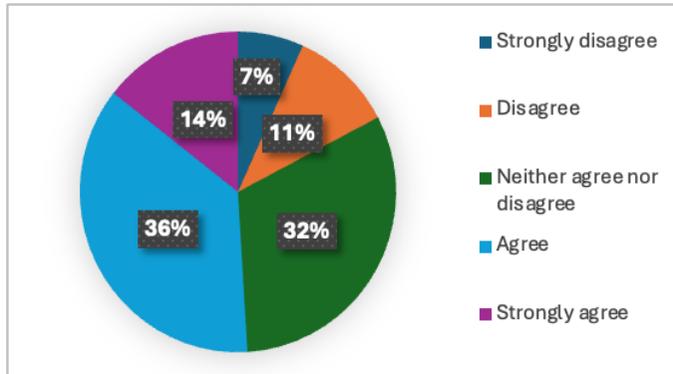
Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
1. Did you enjoy using free commentary as a teaching tool?	3.413	1.076
2. As an English student, has the activity helped you improve your written production?	2.952	1.135
3. As an English student, has the activity helped you improve your oral production?	2.692	1.124
4. As an English student, has the activity helped you improve your grammar knowledge?	2.894	1.148
5. As an English student, did you like the digital storytelling activity?	3.529	1.140
6. As an English student, did you enjoy learning with ICT?	3.625	1.134
7. Would you use free commentary in your own classes with pre-school students?	3.500	1.097
8. As a future pre-school educator, is the video duration suitable for your future students?	4.423	0.746
9. As a future pre-school educator, is the video content suitable for your future students?	4.423	0.759
10. As a future pre-school educator, are you satisfied with the story you've prepared?	3.788	1.067
11. As a future pre-school educator, did you like being able to prepare an activity with ICT?	3.760	1.047
12. As a future pre-school educator, would you combine traditional storytelling with digital storytelling in your future work?	3.654	1.041
13. Do you think free commentary can be used in CLIL classes in pre-school education?	4.173	0.818
14. Do you think that free commentary activities can facilitate the "dual" work in CLIL (language and content)?	4.000	0.924
15. Do you think that free commentary activities can facilitate working with the 4Cs (communication, culture, cognition, and content) in CLIL?	3.971	0.897
16. Do you think that free commentary activities can facilitate fostering creativity in CLIL?	4.019	0.892
17. Do you think that free commentary activities can promote the use of two languages (code-switching/translanguaging) in the classroom?	4.000	0.914

As can be observed in the previous table, the overall perception of the participants regarding the use of free commentary –and DAT– as teaching tools in language education is largely positive, with means close to 5 in many items. In particular, item 1 ($M = 3.413$) indicates that teachers generally enjoyed using free commentary as a teaching tool in pre-school education (Figure 1).

Figure 1

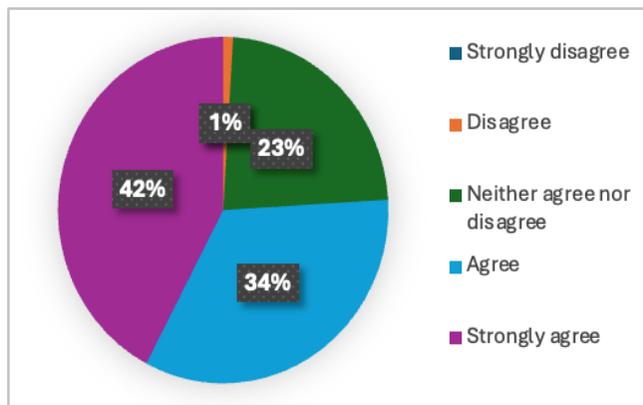
Did you enjoy using free commentary as a teaching tool?



However, the data suggest that free commentary may not have significantly improved the English language skills of the pre-service teachers themselves, with lower means for improving written production (item 2, $M = 2.952$), oral production (item 3, $M = 2.692$), and grammar knowledge (item 4, $M = 2.894$). These scores imply that while the activities may have had some positive impact on students' language skills, the perceived improvement is moderate rather than strongly positive. Most teachers agree that DAT and free commentary are more effective when used in higher levels of pre-school education. Specifically, 95.31% consider 5 years to be the optimal stage, followed by 38.5% who believe 4 years is the ideal level. In contrast, only 7.7% selected 3 years, 1.9% selected 6 years, and 1% selected 1 year. Figure 2 underlines most participants would use free commentary as a didactic resource when teaching in pre-school education:

Figure 2

As a teacher, would you use free commentary in your classes?



Regarding student engagement through the use of digital storytelling (item 5) and ICTs (item 6), the mean scores are relatively high, at 3.529 and 3.625 respectively. This suggests that students generally enjoyed and were engaged with digital resources and DAT activities. Additionally, the mean scores for satisfaction with preparing activities using ICTs (item 11, $M = 3.760$) and willingness to combine traditional storytelling with digital storytelling (item 12, $M = 3.654$) are also notably high.

Participants also reported positive perceptions regarding the suitability of video duration (item 8, $M = 4.423$) and content (item 9, $M = 4.423$) for future students, confirming that they perceive the materials as appropriate for their intended audience. This indicates that future educators are open to integrating digital tools into their teaching practices.

When asked about the most salient benefits of using free commentary and DAT in pre-school education (Table 3), teachers selected the following possibilities (participants could choose more than one option in this question):

Table 3

The most salient benefits of using free commentary for students.

Proposal	Percentage
Vocabulary acquisition	93.3%
Creativity promotion	89.4%
Collaborative work	80.8%
Using ICTs	73.1%
Pronunciation	65.4%
Motivation	65.4%
Grammar	57.7%

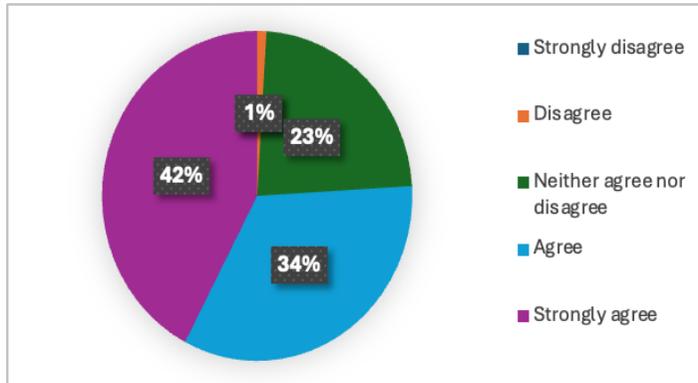
Aiming to identify potential challenges in the use of free commentary in pre-school education, participants were asked an open-ended question about the most evident difficulties for pre-school learners. Most participants believe that a lack of vocabulary may pose an issue for young learners. Other responses highlight classroom management, insufficient grammar knowledge, and the use of ICTs as possible difficulties.

When asked about the difficulties for teachers, participants consider time management and using ICTs as possible challenges when working with free commentary in their classes.

Concerning the use of DAT in bilingual education, the perception of prospective teachers on the use of free commentary in CLIL settings is favourable (76%) (Figure 4).

Figure 4

Do you think free commentary can be used in CLIL classes in pre-school education?



The results show that teachers generally view free commentary activities as beneficial for CLIL, particularly in terms of facilitating language and content integration, fostering creativity, and promoting bilingualism in the classroom. They believe that free commentary can be effectively used in CLIL classes in pre-school education (item 13, $M = 4.173$) and that these activities can facilitate working with the 4Cs (communication, culture, cognition, and content) in CLIL (item 15, $M = 3.971$) and foster creativity (item 16, $M = 4.019$).

Pre-service teachers also believe that free commentary activities can facilitate the "dual" work of language and content (item 14, $M = 4.000$) and promote the use of two languages (code-switching/translanguaging) in the classroom (item 17, $M = 4.000$).

Overall, the data indicate positive perceptions of using free commentary and digital storytelling activities in pre-school language education and CLIL settings. These activities are seen as particularly effective in facilitating content and language integration, promoting multilingualism, and fostering creativity. However, the data also suggest that these activities may not have significantly improved the English language skills of the pre-service teachers themselves. While there is room for improvement in the perceived effectiveness of these activities for English language development, there is a clear interest and openness among educators towards integrating ICT and innovative pedagogical approaches into their teaching practices.

Focus group

Next we synthesize the outcomes of the focus group, where six pre-service pre-school teachers were asked about the use of free commentary as a didactic tool within pre-school education.

Initially, participants showed a generally positive inclination towards the incorporation of free commentary into pedagogical methodologies for pre-school education. The general perception of the participants is well depicted in what one said:

“I consider it (free commentary) very useful for promoting significant learning of English in the pre-school classroom, especially because these activities encourage creativity in children”.

However, they recognized the need for additional time and practical experience to fully comprehend its potential, noting that the 90-minute session devoted to the resource's presentation was insufficient for adequate implementation. Identified advantages included the enhancement of English language proficiency, refinement of language and grammatical competencies, encouragement of children's creative expression, and fostering intrinsic motivation for learning. Additionally, one participant proposed the potential effectiveness of integrating “bits of intelligence”:

“I think it can be perfectly implemented in the pre-school classroom. It's as my colleague was saying, everything depends on the level and the foundation that the children have, but I also suppose that when the time comes to implement this in a classroom, it could also be adapted a little according to the age level. We could also do something beforehand, like for example, using intelligence bits related to the theme of the video so that they can learn words.”

“Bits of intelligence”, as outlined by Salazar-Almeida et al. (2023), within the context of free commentary serves to facilitate children's cognitive development. This methodology entails providing children with meaningful sensory experiences, leveraging their visual and auditory faculties to engage in activities aimed at memorization, recognition, and contextual understanding, thereby enabling them to adeptly navigate novel situations. Moreover, the integration of graphical material accompanied by auditory cues serves to enhance sensory engagement. Despite these benefits, several challenges were identified regarding the integration of free commentary into the pre-school education, including accommodating diverse student proficiency levels, addressing potential student reluctance towards English usage, ensuring effective classroom management, and securing necessary technological resources, as one of the participants noted:

“The two main challenges I see are the technical difficulties and the classroom management needed to organize the activity so that everyone participates and contributes something.”

Furthermore, discussions explored the potential alignment of free commentary with the four components of the CLIL approach—communication, culture, content, and cognition—indicating its potential to support a globalized approach inherent in the pre-school curriculum. Interestingly, participants emphasize the importance of carefully selecting the audiovisual material to be used in order to integrate the 4Cs framework effectively:

“The material, in this case the video, will play a significant role in incorporating those 4Cs.”

Finally, participants also acknowledged the utility of engaging in free commentary tasks for the development of their own linguistic skills.

Discussion & conclusion

Overall, participants in this study expressed confidence in the capacity of free commentary to enrich the educational experiences of their future students, while acknowledging associated challenges and emphasizing the ongoing need for exploration and refinement for its effective integration. Next, we address the three research questions formulated in our study. Next, we proceed to address the three research that were central to our study:

RQ1. What are the teachers' perceptions regarding the efficacy of DAT and free commentary as tools for facilitating language acquisition among very young learners?

The results underscore the potential benefits of integrating DAT and free commentary in pre-school education, with teachers predominantly expressing positive perceptions. These findings align with those in Fernández-Costales (2021a, 2021b). The study suggests that DAT enhances language acquisition by offering various communication modes. However, challenges such as managing classroom diversity in language proficiency, students' reluctance to engage in English, and the necessity for adequate technological resources were highlighted. Therefore, the teacher's role in planning the instructional sequence becomes crucial. Given that DAT lends itself to a student-centred approach, where the teacher acts as a facilitator (Talaván & Lertola, 2022), it is imperative to design instructional sequences that are adaptable to varying levels of language proficiency. Also, time constraints were a significant barrier, as the 90-minute sessions were insufficient for comprehensive implementation and understanding of free commentary. It is crucial to adapt DAT to the unique needs of very young learners and develop strategies to address these challenges.

RQ2. Is free commentary a suitable instrument for fostering the implementation of the CLIL approach within the pre-school educational setting?

The findings suggest that free commentary is a valuable tool for fostering CLIL in pre-school education. Future educators believe DAT supports the 4Cs, the dual approach (learning content and language), and promotes translanguaging—key aspects of CLIL. However, additional training and support are necessary for teachers to effectively integrate free commentary into their practices (Almodóvar & Gómez-Parra, 2017; Cortina-Pérez & Pino, 2022). Comprehensive training for pre-service teachers, including pedagogical strategies and technical skills, is essential for maximizing the potential of these tools.

RQ3. Does the use and design of DAT resources contribute to the enhancement of classroom engagement among future pre-school teachers?

The study indicates that the use and design of DAT resources enhance classroom engagement among future pre-school teachers. This underscores the importance of incorporating engaging and interactive activities into language education and CLIL practices. The results highlight the significance of multimodal literacy skills in pre-school education (López-Pérez & Bobadilla-Pérez, 2023). DAT can develop these skills by providing opportunities for learners to engage with various communication modes, such as speech, writing, imagery, music, gesture, gaze, and posture. Additionally, the study emphasizes the importance of cultural and communicative development in pre-school education. According to Rodríguez-Arancón (2023) DAT promotes the development of Intercultural competence by exposing learners to diverse cultural models and integrating familiar as well as distant cultural elements.

The findings of this study demonstrate that DAT and free commentary are highly effective pedagogical tools for enhancing language skills in pre-school education, especially within CLIL frameworks. These approaches not only improve language proficiency but also stimulate creativity and promote bilingualism among young learners. Participants emphasized the value of integrating ICT tools, such as Screencastify, into the educational process, noting that these tools offer valuable hands-on experience for pre-service teachers. However, there is a clear need for appropriate training and resources to maximize their effectiveness.

The alignment of DAT and free commentary with current educational policies, such as Spain's LOMLOE, highlights their practical relevance in modern classrooms. This research underscores the importance of further investigation into the practical application of DAT in early education settings, as well as strategies for overcoming the challenges teachers face in implementing these tools.

Limitations such as the homogeneous nature of the sample and the potential desirability effect should be addressed in future studies, which could expand the sample size and include a more diverse group of educators. Future research could also explore the impact of other DAT modes, like audio description or dubbing, on students' motivation, engagement, and language acquisition, as well as their contribution to CLIL outcomes.

We hope this study opens new avenues for educators and researchers to incorporate innovative didactic strategies into language education at the early stages.

Authors' Contributions

Alberto Fernández-Costales: research design, theoretical framework, data analysis, discussion and conclusions. María Bobadilla-Perez: theoretical framework, data analysis, discussion and conclusions data collection. Jennifer Lertola: theoretical framework, data analysis, discussion and conclusions data collection.

References

- Almodóvar, J. M. & Gómez-Parra, M. E. (2017). Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE) en Educación Infantil. Methodological proposal to design bilingual teaching resources (CLIL) in early childhood education. *El Guiniguada*, 26, 77–88. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2017.138>
- Alonso-Pérez, R. (2019). Enhancing student motivation in foreign language learning through film subtitling projects. In C. Herrero & I. Vanderschelden (Eds.), *Using film and media in the language classroom* (pp. 108–136). Multilingual Matters. <https://shura.shu.ac.uk/id/eprint/251800>
- Alvira, R., & González, Y. L. (2018). Content and language integrated learning-based strategies for the professional development of early childhood education pre-service teachers. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 45–64. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a05>
- Avello-Rodríguez, R., & Fernández-Costales, A. (2020). Estudiu de les posibilidaes didáutiques de la traducción audiovisual (subtituláu y doblaxe) na enseñanza del asturianu n'Educación Primaria. *Lletres Asturianas*, 123, 147–166. <https://doi.org/10.17811/llaa.123.2020.147-166>
- Ávila-Cabrera, J. J. (2021). Reverse subtitling in the ESP class to improve written skills in English: a case study. *Journal of Audiovisual Translation*, 4(1), 27–49. <https://doi.org/10.47476/jat.v4i1.2021.22>
- Ávila-Cabrera, J. J. (2022). Improving oral production skills in the business English class through creative dubbing. ESP Today. *Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level*, 10(1), 99–122. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.1.5>
- Ávila-Cabrera, J. J. & Rodríguez-Arancón, P. (2021). The use of active subtitling activities for students of tourism in order to improve their English writing production. *Ibérica*, 41, 155–180. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.41.155>
- Baños-Piñero, R., Marzà, A. & Torralba, G. (2021). Promoting plurilingual and pluricultural competence in language learning through audiovisual translation. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 7(1), 65–85. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00063.ban>
- Bausells-Espín, A. (2022). Audio description as a pedagogical tool in the foreign language classroom: an analysis of student perceptions of difficulty, usefulness and learning progress. *Journal of Audiovisual Translation*, 5(2), 152–175. <https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.208>
- Beltramello, A. & Nicora, F. (2021). Captioning and revoicing activities to learn Italian as a foreign language: A didactic proposal for children. *The Journal of Language and Teaching Technology*, (III), 1–23. <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/17227>
- Beseghi, M. (2018). Developing students' translation competence and intercultural awareness through subtitling: a didactic proposal. *Iperstoria - Testi Letterature Linguaggi*, 12, 178–191. <https://doi.org/10.13136/2281-4582/2018.i12.343>
- Blender (2014). Big Buck Bunny. <https://www.youtube.com/watch?v=aqz-KE-bpKQ>

- Bobadilla-Pérez, M. & Cancela-Pose, S. (2020). AICLE en educación infantil: un estudio de caso en torno a la implementación de plurilingüismo en Galicia. *E-SEDLL*, 3, 103–124. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/03/09.pdf>
- Borghetti, C. & Lertola, J. (2014). Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, 14(4), 423–440. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>
- Couto-Cantero, P., Bobadilla-Perez, M. & A. Fernández-Costales (in press). Creative dubbing as an innovative tool in the EFL primary classroom. Pre-service teachers' perspectives. In C. Plaza-Lara, M. del M. Ogea-Pozo & C. Botella-Tejera (Eds.) *Empirical studies in didactic audiovisual translation*. Routledge.
- Cortina-Pérez, B. & Pino, A. M. (2022). Analysing CLIL teacher competences in pre-service pre-school education: a case study at the University of Granada. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 670–688. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1890021>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: a framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441–456. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- Fernández-Costales, A. (2014). Teachers' perception on the use of subtitles as a teaching resource to raise students' motivation when learning a foreign language. *International Conference: ICT for Language Learning*. <https://conference.pixel-online.net/files/ict4ll/ed0007/FP/0932-LTT574-FP-ICT4LL7.pdf>
- Fernández-Costales, A. (2017). Subtitling in CLIL: promoting bilingual methodologies through audiovisual translation. In M. E. Gómez Parra & R. Johnstone (Eds.), *Bilingual Educational: Trends and Key Concepts* (pp. 185–196). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/educacion-bilingue-tendencias-educativas-y-conceptos-clave-bilingual-education-educational-trends-and-key-concepts-171287/>
- Fernández-Costales, A. (2021a). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta*, 66(2), 280–300. <https://doi.org/10.7202/1083179ar>
- Fernández-Costales, A. (2021b). Subtitling and dubbing as teaching resources in CLIL in Primary Education: The teachers' perspective. *Porta Linguarum*, 36, 175–192. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/69830/10_Alberto%20Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fernández-Costales, A., Talaván, N. & Tinedo-Rodríguez, A. (2023). Didactic audiovisual translation in language teaching: results from TRADILEX. *Comunicar*, 77, 21–32. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-02>
- Fuentes-Luque, A. & Campbell, A. P. (2020). Using subtitling to improve military ESP listening comprehension: an experimental study. *Ibérica*, 40, 245–266. <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/66/21>
- Incalcaterra McLoughlin, L., Lertola, J. & Talaván, N. (2018). Editorial. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00001.edi>
- Lertola, J. (2018). From translation to audiovisual translation in foreign language learning. *Trans Revista de Traductología*, 22(22), 185–202. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2018.v0i22.3217>
- Lertola, J. (2019a). *Audiovisual translation in the foreign language classroom: Applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. (2019b). Second language vocabulary learning through subtitling. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(2), 486–514. <https://doi.org/10.1075/resla.17009.ler>
- Lertola, J. (2021). Free commentary to enhance writing and speaking skills in EFL teacher training. *ESP Across Cultures*, 18, 125–140. http://dx.doi.org/10.4475/0062_7
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- López-Cirugeda, I. & Sánchez-Ruiz, R. (2013). Subtitling as a didactic tool. A teacher training experience. *Porta Linguarum*, 20, 45–62. https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero20/3%20%20Isabel%20Lopez.pdf
- López-Pérez, M. V. & Bobadilla-Pérez, M. (2023). Alfabetización multimodal y plurialfabetización en Educación Primaria a través de la narrativa transmediática El niño, el topo, el zorro y el caballo, de Charlie Mackesy. *Texto Livre*, 16, e41879. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41879>
- Martínez-Sierra, J. J. (2021). *Multilingualism, translation and language teaching*. Tirant Lo Blanch.
- Mair, O. (2021). Content and language integrated learning in European pre-schools. In M. Schwartz (Ed.), *Handbook of Early Language Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47073-9_14-1
- Navarrete, M. (2013). El doblaje como herramienta de aprendizaje en el aula de español y desde el entorno Clipflair. *MarcoELE*, 16, 75–87.
- Navarrete, M. (2018). The use of audio description in foreign language education: A preliminary approach. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 129–150.

- Nicora, F. (in press). Unlocking the potential of audiovisual translation in young audiences' language education. In M. Borodo & J. Díaz-Cintas (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Young Audiences*. Routledge.
- Nicora, F. (2022). Moving online: Zoom and audiovisual translation tasks to teach foreign languages to children. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 28(2), 80–100. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2022.553>
- Nicora, F. & Lertola, J. (2024). Insights into keyword subtitling and Free Commentary tasks to enhance children's second language vocabulary acquisition. In C. Plaza-Lara, M. del M. Ogea-Pozo & C. Botella-Tejera (Eds.) *Empirical studies in didactic audiovisual translation* (pp. 173–191). Routledge.
- Otto, A. & Cortina-Perez, B. (2023). *Handbook of CLIL in pre-primary education*. Springer.
- Pintado-Gutiérrez, L. & Torralba, G. (2022). New landscapes in higher education: audio description as a multilayered task in FL teaching. *The Language Learning Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2158209>
- Price, K. (1983). Closed-captioned TV: an untapped resource. *MATESOL Newsletter*, 12(1–8).
- Rodríguez-Arancón, P. (2023). Developing L2 intercultural competence in an online context through didactic audiovisual translation. *Languages*, 8(3), 160. <https://doi.org/10.3390/languages8030160>
- Salazar-Almeida, P. A., Olmedo-Falconi, R. Á., Román-Proaño, J. V. & Valladares-Carvajal, N. P. (2023). Uso de bits de inteligencia para fortalecer el aprendizaje de lecto-escritura en educación inicial. *EPISTEME KOINONIA*, 6(11), 95–107. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i11.2413>
- Sánchez-Requena, A. (2016). Audiovisual translation in teaching foreign languages: Contributions of dubbing to develop fluency and pronunciation in spontaneous conversations. *Porta Linguarum*, 26, 9–21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5784926>
- Sánchez-Requena, A. (2018). Intralingual dubbing as a tool for developing speaking skills. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(1), 102–128. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00006.san>
- Sánchez-Requena, A., Igareda, P. & Bobadilla-Pérez, M. (2022). Multimodalities in didactic audiovisual translation: a teacher's perspective. *Current Trends in Translation Teaching and Learning*, 9, 337–374. <https://doi.org/10.51287/cttl202210>
- Talaván, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41–52. www.ugr.es/~portalín/articulos/PL_numero6/talavan.pdf
- Talaván, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Octaedro.
- Talaván, N. (2019). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: a preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1). <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0001-5881-532>
- Talaván, N. (2020). The didactic value of AVT in foreign language education. In Ł. Bogucki & M. Deckert (Eds.), *The Palgrave handbook of audiovisual translation*

- and media accessibility* (pp. 567–591). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-42105-2_28
- Talaván, N. (2021). Las voces superpuestas: fundamentos y aplicaciones didácticas. In C. Botella and B. Agulló (Eds.), *Mujeres en la traducción audiovisual* (pp. 66-87). Síndéresis,
- Talaván, N., Ibáñez, A. & Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39–58. <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>
- Talaván, N. & Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación En La Clase de Idiomas*, 30, 23-39. <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/encuentro/article/view/1931/1122>
- Talaván, N., Lertola, J. & Ibáñez Moreno, A. (2022). Audio description and subtitling for the deaf and hard of hearing: media accessibility in foreign language learning. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 1-29. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00082.ta>
- Talaván, N., Lertola, J. & Fernández-Costales, A. (2024). *Didactic audiovisual translation and foreign language education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003293958>
- Tinedo-Rodríguez, A. J. (2022). Producción fílmica, género, literatura y traducción audiovisual didáctica (TAD) para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE). *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 9, 140–161. <https://doi.org/10.17979/digilec.2022.9.0.9155>
- Tinedo-Rodríguez, A. J. & Ogea, M. del M. (2023). El poder y la promesa de la educación bilingüe. In L. M. Martínez Serrano (Ed.), *El poder y la promesa de la educación bilingüe* (pp. 55-68). Tirant lo Blanch.
- Tinedo-Rodríguez, A.-J. & Lertola, J. (2024). Training pre-service primary education teachers in didactic audiovisual translation: a case study. *Parallèles*, 36(1), 199-216. <https://doi.org/10.17462/para.2024.01.12>
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Williams, H. & Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217–228. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00008-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00008-7)

Enseñanza no formal de ILE en un contexto desfavorecido. Efectos de las metodologías activas en las destrezas y actitudes comunicativas del alumnado

Raquel YUSTE-PRIMO
Natalia BARRANCO-IZQUIERDO
Francisco Javier SANZ-TRIGUEROS

Datos de contacto:

Raquel Yuste-Primo
Universidad de Valladolid
raquelyustedoc@gmail.com

Natalia Barranco-Izquierdo
Universidad de Valladolid
natalia.barranco@uva.es

Francisco Javier Sanz-Trigueros
Universidad de Valladolid
franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

Recibido: 12/09/2024
Aceptado: 05/12/2024

RESUMEN

El contenido de este artículo, inscrito en las lógicas de la inclusión social y la diversidad lingüística, presenta la investigación llevada a cabo en un contexto no formal de enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) a alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. El estudio de naturaleza cualitativa se centra en indagar el impacto de metodologías activas en el desarrollo de las destrezas y actitudes comunicativas en y hacia el Inglés como Lengua Extranjera del alumnado de Educación Primaria que acude a un Laboratorio de idiomas situado en un entorno urbano socialmente deprimido. Para la recogida de datos se emplean la observación directa participante de 48 sesiones y las entrevistas a profesoras involucradas. Desde un enfoque descriptivo e interpretativo, el tratamiento de las informaciones se realiza con la aplicación de la técnica global del análisis de contenido temático conforme a un sistema previo de categorías y subcategorías. Los resultados revelan efectos significativos de las metodologías activas en las destrezas y actitudes comunicativas, concretamente en la comprensión oral y en la participación respectivamente. Se concluye que tanto las destrezas comunicativas orales como las actitudes comunicativas de este tipo de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa mejoran con el empleo de metodologías predominantemente activas.

PALABRAS CLAVE: enseñanza no formal; lengua inglesa; vulnerabilidad socioeducativa; metodologías activas; destrezas y actitudes comunicativas.

Non formal teaching of EFL in a disadvantaged setting. Impact of active methodologies in students' communication skills and linguistic attitudes

ABSTRACT

The content of this paper is rooted in the existing concepts of social inclusion and linguistic diversity in unfavourable settings. In particular, the article shows the research carried out in a nonformal context of teaching English as a Foreign Language (EFL) to students in a situation of socio-educational vulnerability. The study aims to delve into the impact of active methodologies on the development of communication skills and attitudes towards EFL of primary school learners who attend a language laboratory located in a socially deprived urban environment. According to the qualitative nature of the study, data collection is accomplished through direct participant observation of 48 sessions, as well as through interviews with the teachers involved in the classroom. From a descriptive and interpretative approach, the information was processed by applying the global technique of thematic content analysis according to a previous system of categories and subcategories. The results reveal significant effects of active methodologies on communication skills and attitudes, especially on listening comprehension and participation, respectively. The study comes to the conclusion that, when it comes to socio-educationally disadvantaged students, both oral communication skills and communicative attitudes improve through the use of active methodologies.

KEYWORDS: nonformal education; EFL; socio-educational vulnerability; active methodologies; communication skills and attitudes.

Introducción

En el mundo actual, es un hecho incuestionable que la migración de ciudadanos favorece la diversidad lingüística, cultural y social de las comunidades que reciben inmigrantes. Sin embargo, esta diversidad pone de manifiesto las dificultades que nos encontramos para que la convivencia sea fuente de enriquecimiento para todos los individuos (Asensio-Pastor, 2018). Para minimizar o, incluso, evitar estas dificultades, la comunicación juega un papel fundamental (Asensio-Pastor & Medina-Beltrán, 2023). Por ello, el aprendizaje de Lenguas nos prepara y capacita para tener éxito en el proceso comunicativo, favoreciendo así el intercambio cultural, las relaciones interpersonales, la participación ciudadana y la cohesión social (Carvalho da Silva, 2019; Council of Europe, 2022).

Desde las instituciones europeas se propone una serie de medidas para incentivar la integración social de todos los ciudadanos, independientemente de su procedencia. En la Asamblea General de Naciones Unidas (2015) se aprobaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible –ODS– que, recogidos en la llamada Agenda 2030, ponen el foco en los derechos humanos. En particular, y para el tema que nos ocupa, el ODS número

4 se plantea como meta garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Tomando como referencia estas directrices, las instituciones nacionales y regionales han legislado en consecuencia, tal y como se detalla en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) y en el DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (Consejería de Educación, 2022).

Además, en el caso de la citada Comunidad Autónoma, la Junta aprobó en 2018 la ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el “Programa 2030” para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa (Consejería de Educación, 2018). El Programa 2030 (hoy denominado PROA+) es una estrategia a largo plazo diseñada para alinearse con los ODS. El objetivo principal es avanzar hacia un desarrollo sostenible, abordando desafíos económicos, sociales y ambientales.

En Valladolid, ciudad en la que se ha llevado a cabo la investigación, son ocho los centros adscritos al Programa. Todos ellos cuentan con alumnado, de diversas nacionalidades y con diversas lenguas de origen, que se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Algunos de estos centros, denominados Centros 2030, están ubicados en barrios con un entorno complejo, como el barrio de Pajarillos, en donde conviven personas de hasta 77 nacionalidades diferentes (Ayuntamiento de Valladolid, 2021). Fruto de esa elevada diversidad y la baja cualificación de la población de la zona, son frecuentes los conflictos sociales y el riesgo de exclusión.

En respuesta a las medidas adoptadas por el gobierno autonómico, y procurando fomentar la inclusión y la integración entre el alumnado del barrio de Pajarillos, surge el Proyecto de Innovación Docente PID HIELO 2030, con la participación de profesorado de distintos departamentos –Didáctica de la Lengua y la Literatura, Filología Inglesa y Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática– de la Universidad de Valladolid, para trabajar de manera colaborativa con la Red Pajarillos. Es en el marco de esta Red donde se desarrolla Pajarillos EDUCA, la plataforma que trata de dignificar a la población más joven del barrio mejorando su cualificación desde la educación no formal; en nuestro caso, mediante la enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (en adelante ILE) en un Laboratorio de idiomas.

Como paso previo, los miembros del PID HIELO 2030 llevaron a cabo una investigación (Barranco-Izquierdo & Sanz-Trigueros, en prensa) durante el primer trimestre del curso 2021/2022 en la que se acudió a cinco centros 2030 en contextos de enseñanza formal. Para la obtención de datos se recurrió a una entrevista abierta con cada una de las maestras y a la observación directa no participante. Esta última fue realizada durante tres semanas en el aula de cuarto curso de Educación Primaria de cada uno de los centros, haciendo uso de una parrilla de observación. Este estudio permitió detectar que el alumnado de cuarto de Educación Primaria procedente de centros 2030 mostraba un alto grado de desmotivación por la asignatura de ILE, dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje, así como un alto absentismo escolar; factores que obstaculizan el desarrollo de sus destrezas comunicativas.

De entre esos factores, el absentismo escolar, en concreto, es una de las mayores causas de fracaso escolar y produce mayor heterogeneidad en los conocimientos

adquiridos por los estudiantes en el proceso de aprendizaje (Razeto, 2020). En particular, la Lengua Extranjera se adquiere por el contacto de los estudiantes con ella; por lo que, a menor contacto, menor adquisición. Además de fracaso escolar, el absentismo puede derivar en consecuencias más graves tanto para el rendimiento académico del alumno como para su desarrollo social, emocional y, principalmente, comportamental (Fremont, 2003). Si esto sucediese, es de gran ayuda promover el diálogo activo como medio de reflexión para mejorar la convivencia del grupo (Jordán, 2007; Aguirre-Delgado, 2020).

Para facilitar la práctica docente en estos contextos y ante las orientaciones de distintos organismos focalizados en apoyar los propósitos del ODS 4, surge la ORDEN EDU/939/2018 a la que aludimos anteriormente. Así, todos los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa que estudien en centros adscritos al Programa pueden “ser objeto de medidas de carácter fundamentalmente compensatorio y de una respuesta flexible y ajustada a sus necesidades singulares” (Consejería de Educación, 2018, p. 35081).

Sin embargo, la diversidad en el ámbito educativo no se limita exclusivamente a la enseñanza formal, sino que la enseñanza no formal se percibe como un refuerzo para los estudiantes con el fin de “mejorar y aumentar la tasa de escolarización, sobre todo en niños con ambiente socio-cultural en desventaja” (Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2018, p. 27).

Durante el proceso de inclusión de todos los estudiantes, y con el fin de lograr su integración, es esencial el papel de las lenguas de escolarización (Aalto et al., 2016; Beacco et al., 2016). Estas se establecen ante la necesidad de que los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje compartan una lengua común (Dolz, 2013). Sin embargo, no todos los estudiantes emplean la lengua de escolarización en todos los ámbitos de su vida, como aquellos que lo hacen en un contexto endolingüe (Corral, 2015). En esos casos, el aprendizaje del “idioma del país de acogida es esencial para integrarse con éxito” (Comisión Europea, 2020, p. 11) y para poder seguir todas las materias que se imparten en esa lengua (Comité de Ministros, 2014).

Aunque la diversidad cultural en el aula pueda provocar conflictos entre los estudiantes, el aprendizaje de ILE puede servir –además del propio idioma del país de acogida– como conexión entre los estudiantes, al tener contacto con una cultura y Lengua Extranjera con un interés común, favoreciendo el respeto, la tolerancia y la empatía (Alves de Souza, 2018). En ese proceso de aprendizaje de ILE, el currículo especifica la necesidad de que el alumnado desarrolle las destrezas comunicativas establecidas por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas [MCER] (Consejo de Europa, 2020), y adquiera saberes básicos en torno a la comunicación, el plurilingüismo y la interculturalidad (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Es lo que permite ir desarrollando la competencia comunicativa, que se observa cuando un sujeto realiza las diferentes actividades comunicativas de la lengua y pone en práctica las destrezas comunicativas, a saber: la comprensión oral y escrita, la producción oral y escrita y la interacción (Consejo de Europa, 2001). Si bien, hablar de producción, implica hacer una distinción entre producción y expresión, para lo que acudimos a la descripción de Yilorm (2016) quien define la producción como una “mera reproducción mecánica de los contenidos” (p.104), mientras que la expresión se basa

en la interiorización del funcionamiento del lenguaje y sus reglas.

Sin embargo, la actividad comunicativa no está limitada a las destrezas comunicativas del estudiante, sino que también influyen otros “factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad” (Consejo de Europa, 2001, p. 103). La motivación, entendida como el empeño de un estudiante para conseguir un mayor rendimiento, supone un esfuerzo para superar las dificultades que experimente durante el proceso de aprendizaje (Tohidi & Jabbari, 2012). Por tanto, el empeño o constancia, definido en Morales-Rodríguez (2011) como la persistencia de los estudiantes ante las tareas escolares para lograr sus objetivos, tiene un papel relevante en el proceso de aprendizaje de ILE. La participación e implicación del alumnado son un reflejo de su constancia, pues aquel alumnado con un menor interés en los contenidos de las materias es absentista con más frecuencia (Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón, 2021).

Teniendo en cuenta la descripción de la competencia existencial incluida en el MCER (Consejo de Europa, 2001), en este trabajo se ha optado por hacer una diferenciación entre ciertas actitudes, dependiendo de la capacidad del profesorado para influir en ellas. Por una parte, la personalidad, los valores, las creencias y los estilos cognitivos los inscribimos en un nivel más interno del alumnado, mientras que, sobre las actitudes externas, como son la motivación y participación, la práctica docente tiene una influencia más inmediata (Dörnyei, 2003). Así, quedan reflejadas la diferenciación y clasificación de las destrezas y actitudes comunicativas (Tabla 1) de acuerdo con el MCER.

Tabla 1

Clasificación de las destrezas y actitudes comunicativas desde el enfoque común europeo

DESTREZAS COMUNICATIVAS	Comprensión oral		
	Producción/Expresión oral		
	Comprensión escrita		
	Producción/Expresión escrita		
	Interacción		
ACTITUDES COMUNICATIVAS	Internas	Personalidad	
		Valores	
		Creencias	
		Estilos cognitivos	
	Externas	Motivación	Constancia
		Participación	Activa
			Pasiva

Nota: Elaboración propia basada en Consejo de Europa (2001, 2020)

El desarrollo de estas destrezas y actitudes comunicativas en ILE ha de ir lógicamente acompañado de diferentes enfoques y metodologías que contribuyen al desarrollo competencial del alumnado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Así, parece que resulta adecuado adoptar un *enfoque orientado a la acción* que, caracterizado por ser funcional y comunicativo, permita desarrollar las

destrezas comunicativas del alumnado (Consejo de Europa, 2020; Richards, 2006). El uso del inglés como medio de comunicación en el aula, debe complementarse con apoyo visual y gestos que ayuden a la comprensión del mensaje tanto oral como escrito (Mason & Krashen, 2020). Con ese propósito, el seguimiento del método de la *respuesta física total* (TPR por sus siglas en inglés) resulta conveniente cuando se pretende introducir contenido nuevo en ILE, contribuyendo además a crear un enfoque lúdico que ayuda a motivar y captar la atención de los estudiantes (García-Iruela & Hijón, 2017; Shi, 2018). Además, la necesidad de los estudiantes por entender y seguir este tipo de actividades hace que pongan más empeño en comprender y producir en ILE de manera natural, lo que influye positivamente en su filtro afectivo, haciendo más eficiente la adquisición de la Lengua Extranjera (Krashen & Terrell, 1983). Otro aspecto a tener en cuenta es que el alumnado perciba un propósito o reto para realizar la actividad, tal y como ocurre en el *aprendizaje basado en tareas* (Ellis, 2021). A estos cabría añadir otras metodologías de carácter más emergente en la enseñanza de Lenguas Extranjeras, como la *gamificación* (Luo, 2023), el *flipped learning* (Vitta & Al-Hoorie, 2023), o el *pensamiento visual crítico* (Louro, 2022). Todos ellos constituyen un conjunto de metodologías que, por ser dinámicas y conciliables entre sí para el aprendizaje de ILE, forman lo que hoy denominamos las *metodologías activas* en el aula de idiomas.

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas, en este artículo se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿se perciben efectos positivos en las destrezas y actitudes comunicativas en ILE de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa tras la aplicación de metodologías activas en un contexto de enseñanza no formal?

Desde este interrogante central, el objetivo general y los específicos que nos planteamos son:

Objetivo general:

- Dar cuenta del impacto del uso de metodologías activas con alumnado socioeducativamente vulnerable en un contexto no formal de enseñanza de ILE.

Objetivos específicos:

- Describir el efecto del uso de metodologías activas en las destrezas comunicativas del alumnado del Laboratorio de idiomas.

- Conocer el efecto del uso de metodologías activas en las actitudes comunicativas de ese alumnado.

Método

Contexto y posicionamiento

Esta investigación se ha llevado a cabo en el Laboratorio de idiomas durante los martes y viernes del segundo y tercer trimestre del curso 2022-2023. A ese espacio acudían estudiantes de Educación Primaria en situación de vulnerabilidad socioeducativa para reforzar sus conocimientos de ILE desde un contexto de enseñanza no formal. El Laboratorio se desarrolla en el marco de Pajarillos EDUCA con la

colaboración de profesores y estudiantes de la Universidad de Valladolid que preparan las planificaciones didácticas basadas en metodologías activas, lo que permitirá conocer su efecto en las destrezas y actitudes comunicativas del alumnado en inglés. Además, se cuenta con la colaboración de los dos equipos de rugby locales cuyos jugadores –procedentes de países angloparlantes– acuden a cada sesión.

Dadas las características de este contexto, nuestro posicionamiento intelectual se inscribe en la investigación cualitativa-interpretativa cuyas opciones empíricas permiten utilizar un sistema categorial de referencia y adoptar un enfoque descriptivo e interpretativo (Fraenkel et al., 2018). De este modo, se busca comprender en profundidad la realidad específica que se estudia (Bisquerra, 2004; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). En relación con esto último, cabe mencionar el método que se va a seguir que, de acuerdo con la descripción de Stake (2007), se trata de un estudio de caso intrínseco por el interés que suscita por sí mismo, sin opción de modificar la realidad a estudiar que ya nos viene dada.

Participantes e instrumentos

Durante el desarrollo de las sesiones del Laboratorio de idiomas hay dos sectores informantes diferenciados: las profesoras y el alumnado de Educación Primaria. En el caso de las primeras, se trata de dos estudiantes voluntarias (Informantes A y B) de la mención de Lengua Extranjera-Inglés del Grado en Educación Primaria, que ya contaban con formación didáctica inicial específica. Se optó por llevar a cabo una entrevista semiestructurada (Flick, 2015) a ambas (Anexo 1), cerca del final del curso, para conocer sus apreciaciones sobre la evolución de los estudiantes de acuerdo con las metodologías seguidas en el aula (Tabla 2).

Tabla 2

Primer sector de informantes: técnica e instrumento empleados para la recogida de datos

Nº de profesorado	Sexo	Edad	Curso	Técnica e instrumento
2	Femenino	21	4º curso del Grado en Educación Primaria (mención Lengua Extranjera-Inglés)	Entrevista semiestructurada Ficha con preguntas guionizadas

Nota: Elaboración propia

En lo que respecta a los veinte estudiantes, todos son de origen norteafricano, proceden de centros 2030 y están en situación de vulnerabilidad socioeducativa (Tabla 3). Con el fin de evitar que se sintieran evaluados, se consideró que la observación directa participante era la técnica idónea dada la realidad a estudiar, por cuanto que

permite una recogida de datos no intrusiva (Anguera et al., 2018). De este modo, los investigadores llevaron a cabo la observación mientras participaban en las actividades que se realizaban en el Laboratorio de idiomas, haciendo uso de las metodologías activas. En particular, los datos se fueron consignando cada día en las parrillas de observación elaboradas *ad hoc* (Anexo 2) –y validadas en el seno del proyecto–, llegando a obtener un total de 48 registros; número que representa el total de sesiones desarrolladas en el Laboratorio.

Tabla 3

Segundo sector de informantes: técnica e instrumento empleados para la recogida de datos

Nº de estudiantes	Sexo	Edad (en años)	Curso	Técnica e instrumento
2	Femenino	9-10	4º EP	Observación directa participante
4	Masculino			
6	Femenino	10-12	5º EP	Parrilla de observación
1	Masculino	11		
4	Femenino	12-13	6º EP	
3	Masculino	11-12		
Total	20			

Nota: Elaboración propia

Procedimiento y análisis de los datos

Como punto de partida, se definieron y delimitaron las categorías y subcategorías de análisis. Para estudiar los efectos de las metodologías activas en las destrezas comunicativas, se transponen en categorías de análisis la comprensión oral, la producción oral y la interacción oral, estando la producción dividida a su vez en las subcategorías de producción y expresión.

Para estudiar los efectos de las metodologías activas en las actitudes comunicativas, se transponen en categorías de análisis la motivación, la constancia, la asistencia a clase y la participación. En esta última se diferencian dos subcategorías, a saber: la participación activa, mostrada por los estudiantes cuando aportan ideas u opiniones, o cuando plantean dudas; y la participación pasiva, patente en el alumnado que permanece inactivo en el aula.

En lo que concierne al tratamiento cualitativo de la información recurrimos al empleo de la técnica global del análisis de contenido, en sus vertientes explícita y temática (Bardin, 2002). Su oportunidad analítica, junto a la riqueza intrínseca del propio contexto educativo, nos lleva a descartar la utilización de *software* a través de programas específicos.

En la perspectiva de ordenar los datos, se creó un sistema de codificación alfanumérico basado en el modelo de Miles et al. (2020) que facilitó la organización de las informaciones en las unidades de contexto. De este modo, a cada unidad de registro se le asignó un código, en función de la unidad de análisis, la categoría/subcategoría y la unidad de contexto (observación o entrevista), además de un número de referencia (de la observación, del informante, etc.) (Tabla 4).

Tabla 4

Codificación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías, unidades de contexto y número de referencia

Unidad de análisis	Categoría/subcategoría de análisis	Unidad de contexto	Número de referencia
DC (Destrezas Comunicativas)	Comprensión Oral - CO	Observación, nº de sesión OB 1-10	1 - [...]
	Expresión Oral - EO		
	Producción Oral - PO		
	Interacción Oral - I		
AC (Actitudes Comunicativas)	Motivación - MO	Entrevista, profesora A o B E 1-2	1 - [...]
	Constancia - CON		
	Participación Activa - PA		
	Participación Pasiva - PP		
	Asistencia a clase - AS		

Nota: Elaboración propia

Cabe destacar que el recuento de las unidades de registro en sus respectivas categorías y subcategorías se ha tenido en cuenta atendiendo al proceso cuantificable del análisis de contenido (Bardin, 2002). Así, la *intensidad* de las unidades de registro nos permite detectar la presencia o ausencia de una categoría, pudiendo esto conferir significatividad para el estudio. No obstante, las intensidades obtenidas se interpretan desde una perspectiva cualitativa empleando la siguiente escala Likert unipolar con cinco niveles:

- Muy alta intensidad (valor mayor de 12)
- Moderadamente alta intensidad (valores entre 9 y 12)
- Poco alta intensidad (valores entre 4 y 8)
- Muy poco alta intensidad (valores entre 0 y 3)

El resultado de este procedimiento se traduce en el tratamiento de la información por medio de distintos soportes de análisis. A título ilustrativo, presentamos dos de ellos; el primero con el registro de datos procedentes de la unidad de contexto *observación* relacionados con las destrezas comunicativas (Tabla 5). El segundo contiene el registro de datos procedentes de la unidad de contexto *entrevista*, relativos a las actitudes comunicativas (Tabla 6).

Tabla 5

Tratamiento a título ilustrativo de los datos recogidos en la observación, relativos a las destrezas comunicativas

Destrezas comunicativas			
Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Unidades de registro	Intensidad
Comprensión oral		DC/CO/OB1/2 La siguiente actividad se explica de nuevo con la ayuda de gestos , están todos muy participativos.	28
		[DC/CO/OB2 /8 Al no entender la actividad, algunos se desmotivan y molestan al resto	
		DC/CO/OB2 /9 A veces no comprenden el mensaje ni con el uso de la mímica	
		DC/CO/OB5 /16 Muchas veces el Sujeto S les traduce a sus compañeros	
		DC/CO/OB9 /23 Preguntas para confirmar que lo entienden ¿buscamos la foto? [...]	
Producción oral		DC/EO/OB4/30 Ellos van diciendo el nombre de lo que conocen, pero siempre en español.	23
	Expresión	DC/EO/OB4 /31 El Sujeto D dice “Can you play the song of the monkey?”	
		DC/EO/OB6 /33 Mientras hacen sentadillas las van contando juntos “one, two, three...”	
		DC/EO/OB9 /40 El Sujeto A dice “yo soy Sujeto A and eleven years old”	
		[...]	
Producción	DC/PO/OB2/45 Cuando escriben los adjetivos, solo han utilizado los que se les ha dado como ejemplo.	7	
	DC/PO/OB5 /47 Todos quieren responder y utilizan en inglés las expresiones que les hemos enseñado [...]		
Interacción oral		DC/I/OB1/52 Al trabajar en grupos, hablaban entre ellos en castellano, no ha habido producción oral en ILE entre el alumnado.	3
		DC/I/OB2/54 Mientras trabajan en grupo solo hablan en español.	
		[...]	

Nota: Elaboración propia

Tabla 6

Tratamiento a título ilustrativo de los datos recogidos en la entrevista, relativos a las actitudes comunicativas

Actitudes comunicativas			
Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Unidades de registro	Intensidad
Motivación		AC/MO/E2/139 Cuando empezamos el proyecto hacíamos actividades como fichas, su motivación era menor.	12
		AC/MO/E1/142 En el momento que tienen que moverse no ven tanto el inglés como algo aburrido.	
		AC/MO/E1/143 Yo creo que mejoraron mucho más en las lúdicas porque aprenden de forma inconsciente	
		AC/ MO/E2/146 Intentamos hacer actividades para que participasen	
	[...]		
Constancia		AC/CON/E1/148 (El Sujeto K) es capaz de transmitirnos lo que quiere decir o se esfuerza por ello.	2
		AC/CON/E1/150 A veces se distraen con facilidad y pierden el interés	
	[...]		
Participación	Activa	AC/PA/E1/153 Al principio estaban más participativos , pero luego fue disminuyendo.	6
		AC/PA/E2/151 Hubo una mejora en la participación , los primeros días casi no participaban.	
		AC/PA/E2/154 Cuando se usa una metodología más activa participan mucho más.	9
		[...]	
	Pasiva	AC/PP/E2/157 Los primeros días participaban muy pocos o ninguno.	3
	[...]		
Asistencia a clase		AC/AS/E2/160 Los que han venido, han venido siempre y si faltaban decían “oye, no he venido porque he estado malo”	2
	[...]		

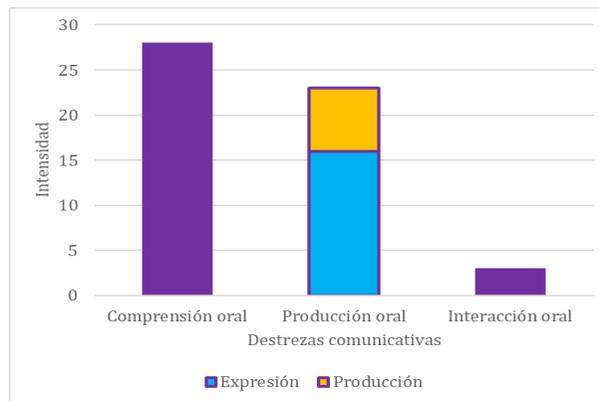
Nota: Elaboración propia

Resultados

Del tratamiento analítico de los datos se revela un conjunto de resultados que presentamos con el uso de diagramas de barras verticales y superpuestas. Así pues, en las Figuras 1 y 2 se muestran los efectos de las metodologías activas en las *destrezas comunicativas*, resultantes respectivamente de la observación y de las entrevistas.

Figura 1

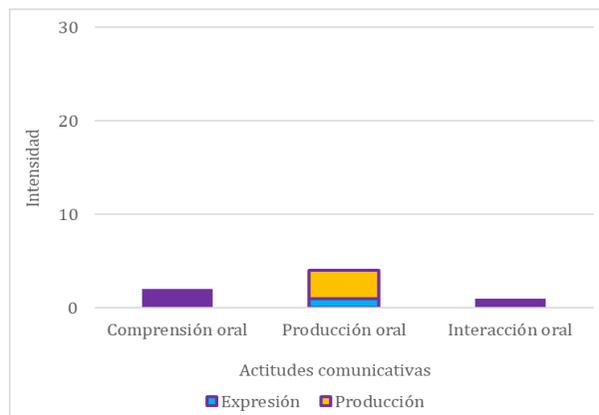
Efectos de las metodologías activas en las destrezas comunicativas según las observaciones



Nota: Elaboración propia

Figura 2

Efectos de las metodologías activas en las destrezas comunicativas según las entrevistas



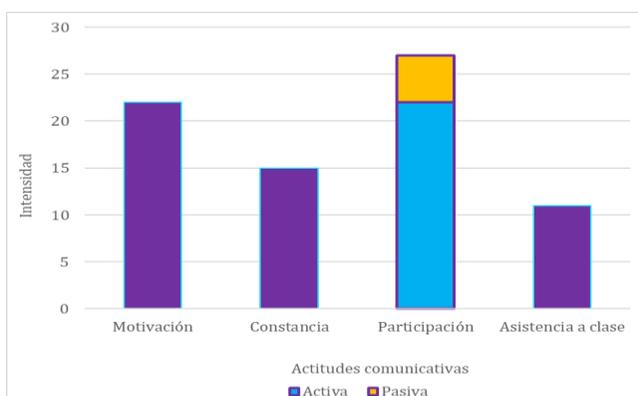
Nota: Elaboración propia

De los resultados que se revelan de la observación (Figura 1) se percibe que todas las categorías, excepto la interacción oral, tienen una intensidad muy alta, siendo la comprensión oral superior a las subcategorías de producción y expresión oral. En el caso de las entrevistas (Figura 2), llaman la atención la comprensión oral y la interacción oral cuya intensidad es muy poco alta, así como la poco alta intensidad de la producción oral. En esta última, la intensidad de la producción es superior a la de la expresión, aunque en los datos recogidos en la observación ocurría lo contrario.

Del mismo modo, se procedió a presentar con diagramas de barras los efectos de las metodologías activas en las *actitudes* comunicativas, resultantes de la observación (Figura 3) y de las entrevistas (Figura 4).

Figura 3

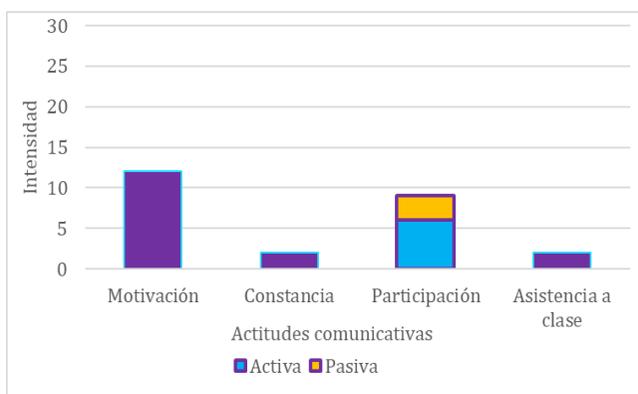
Efectos de las metodologías activas en las actitudes comunicativas, según las observaciones



Nota: Elaboración propia

Figura 4

Efectos de las metodologías activas en las actitudes comunicativas, según las entrevistas



Nota: Elaboración propia

Tal y como se aprecia en los resultados revelados de la observación (Figura 3), la intensidad muy alta reside en la participación, la motivación y la constancia, siendo moderadamente alta en la asistencia a clase. En el caso de los resultados obtenidos de las entrevistas (Figura 4), la intensidad de la motivación y de la participación es moderadamente alta, mientras que la constancia y la asistencia a clase muestran una intensidad muy poco alta. En ambos casos, la participación activa es superior a la participación pasiva.

Una lectura en detalle de los resultados permite describir e interpretar los efectos de las metodologías activas en las destrezas y las actitudes comunicativas, hallados éstos tanto desde la observación como desde las entrevistas.

Efectos en la comprensión oral

Se observa, entre otros en DC/CO/OB2/9, la gran dificultad que al principio tienen los estudiantes para seguir las explicaciones e instrucciones proporcionadas por las profesoras en lengua inglesa, pese a emplear refuerzo visual. Como resultado de esta falta de comprensión, los estudiantes interrumpen en repetidas ocasiones a las profesoras (como en DC/CO/OB9/23) para preguntar el significado de las palabras o proporcionar una traducción y así confirmar que lo han comprendido, interrupciones que obstaculizan el desarrollo de las actividades. Al no comprender bien el mensaje de las profesoras, algunos estudiantes muestran un comportamiento disruptivo producto de su desmotivación, como se refleja en DC/CO/OB2/8.

No obstante, son más las ocasiones registradas en las que el alumnado sí consigue comprender el mensaje proporcionado por las profesoras empleando otras técnicas, así se refleja en DC/CO/OB1/2, etc. Tanto es así que registros como DC/CO/OB5/16 evidencian que ciertos sujetos hacían uso de la mediación y la negociación de significados para facilitar su comprensión al resto de estudiantes.

Según la información registrada en las entrevistas, con el paso de las sesiones, los estudiantes demostraron mayor comprensión de las instrucciones en ILE.

Efectos en la expresión oral

La ausencia de uso de ILE durante la realización de actividades por parte del alumnado y las respuestas que aportan es más que evidente en unidades de registro como DC/EO/OB4/30 y otras tantas. Pese a no ser muy frecuente, la expresión oral en ILE se produce durante algunas actividades comunicativas de tipo grupal relacionadas con palabras sencillas como los números (en DC/EO/OB6/33), si bien los estudiantes también responden en ILE de forma espontánea en ocasiones como en DC/EO/OB4/31. En otros momentos, el alumnado empleaba una alternancia de código para hacerse entender (DC/EO/OB9/40).

En cuanto a la percepción de las profesoras entrevistadas, estas destacan el esfuerzo de un alumno que no hablaba inglés ni español cuando se incorporó al Laboratorio de idiomas, pero que logró hacerse entender a lo largo de las sesiones, llegando a expresarse con limitaciones en la Lengua Extranjera.

Efectos en la producción oral

La repetición por parte del alumnado de términos que ya se habían producido era muy frecuente, tal y como se muestra en DC/PO/OB2/45 o en DC/PO/OB5/47, entre otros. Por su parte, las profesoras pusieron mucho empeño en fomentar la producción de los estudiantes, aunque han percibido una mínima mejoría.

Efectos en la interacción oral

La interacción oral en ILE se promovió especialmente en las actividades comunicativas de tipo grupal, aunque la comunicación que se registraba era puntualmente en español como en DC/I/OB2/52 y en DC/I/OB3/54. En este sentido, las informantes explican que las interacciones orales siempre las producían los estudiantes con un nivel lingüístico más alto en lengua inglesa.

Efectos en la motivación

Desde las entrevistas, las profesoras defienden el hecho de que llevar a cabo actividades lúdicas (relativas a la música, el cine, las tecnologías o el conocimiento de otras culturas) o tareas relacionadas con juegos que implicaban movimiento en el aula ayuda a captar la atención de los estudiantes mientras aprenden inconscientemente, como expresan en AC/MO/E1/142 y en AC/MO/E1/143. Por el contrario, en otras ocasiones, como en AC/MO/E1/139, destacan el impacto negativo en las actitudes comunicativas externas de los estudiantes a la hora de realizar actividades más tradicionales cuando deben rellenar fichas de ejercicios o redactar alguna oración en ILE debido, según su percepción, a la dificultad que estos estudiantes experimentan para producir textos escritos en lengua inglesa. En cualquier caso, aunque no especifican la causa, las informantes manifiestan en AC/MO/E1/138 que la motivación de los estudiantes ha ido en aumento a lo largo del curso. Del mismo modo, reconocen que el hecho de centrar las planificaciones en captar la atención de los estudiantes (AC/MO/E2/146) tuvo un efecto positivo pues, en su opinión, incrementó la motivación y la participación del alumnado, llegando a repercutir positivamente en el número de asistentes, según el registro llevado a cabo cada día (AC/MO/E2/147).

Efectos en la constancia

Existen situaciones en las que, a pesar de estar comprendiendo el mensaje, se solicitaba que las profesoras verbalizasen las indicaciones en español. En otras ocasiones, el esfuerzo realizado por los estudiantes por comprender las explicaciones es más que evidente y las interrupciones para preguntar sobre lo que se estaba diciendo en lengua inglesa eran constantes. Como consecuencia de la falta de constancia por comprender a las profesoras, algunos estudiantes se distraían y hablaban en español, como se muestra en AC/CON/E1/150 y otros registros más. Coincide con esta

percepción la de las informantes que reconocen, de nuevo, la constancia del sujeto que no hablaba ni español ni inglés (AC/CON/E1/148).

Efectos en la participación activa

Los efectos de las metodologías activas en la participación activa del alumnado son mayores que en la participación pasiva. Se ha podido apreciar la relación de la participación activa con actividades planteadas bajo un enfoque lúdico y de movimiento por el aula.

La percepción de las profesoras informantes no coincide entre sí, pues mientras la informante A afirma que la participación disminuyó ligeramente con el transcurso del tiempo (AC/PA/E1/153), la informante B considera en AC/PA/E2/151 que se consiguió involucrar tanto a las niñas como a los niños quienes, en un principio, estaban más reticentes. Según esta última, el empleo de metodologías activas en las actividades produce esa mayor participación e interés por parte del alumnado (AC/PA/E2/154).

Efectos en la participación pasiva

Se observa que este tipo de participación resulta de actividades que no son del interés de cierto alumnado, tales como aquellas en las que deben dibujar o que vienen acompañadas de comportamientos disruptivos. De nuevo en este sentido, la informante B considera que, en un principio, cuando las metodologías empleadas no eran completamente activas, el alumnado era menos participativo (AC/PP/E2/157).

Efectos en la asistencia a clase

Durante la observación se lleva a cabo un registro de la asistencia del alumnado.

Aunque es 20 el total de estudiantes que asiste a alguna de las sesiones del Laboratorio de idiomas, varios de ellos no acuden de forma periódica. Tan solo hay un sujeto que asistió a todas las sesiones y cuatro sujetos que asistieron a la mayoría de sesiones. Por otra parte, las informantes manifiestan una continuidad en la asistencia del alumnado y que, en caso de ausencia, se corroboraba posteriormente que se debía a causas de fuerza mayor como en AC/AS/E2/160.

Discusión y Conclusiones

Cuando se trata de interpretar y discutir los resultados obtenidos, tanto los investigadores como las profesoras informantes entrevistadas coinciden en que, en el contexto de enseñanza no formal del Laboratorio de idiomas, el empleo de metodologías activas ha resultado conveniente y positivo para mejorar algunas actitudes comunicativas tales como la participación activa y la motivación. Este incremento es más notable cuando las actividades están relacionadas con la gamificación, lo que genera una motivación intrínseca entre los estudiantes, confirmándose así lo señalado por García-Iruela e Hijón (2017). No obstante, la motivación también ha sido extrínseca al utilizar durante las actividades objetos y

materiales que llaman la atención de los estudiantes. Es lo que también coincide con el estudio de Alvarado-Cantero (2008), quien asegura que el alumnado joven muestra una mayor motivación extrínseca que intrínseca.

En los resultados obtenidos se aprecia cierta desesperanza por parte de las profesoras informantes ante el desarrollo de las destrezas comunicativas del alumnado, pero mediante la observación se puede interpretar que cuanto más se emplean metodologías activas en la enseñanza de ILE, mayor es la exposición del alumnado a esa Lengua Extranjera, lo que resulta en una mejora de las competencias comunicativas orales acorde a lo que defienden Mamo y Yigsaw (2015).

A pesar de no percibir un patrón marcado en la asistencia del alumnado al Laboratorio de idiomas, las profesoras informantes afirman que dicha asistencia fue en aumento a lo largo del curso, según datos registrados. Igualmente, se percibe un aprendizaje de ILE inferior en aquellos estudiantes que no asisten con frecuencia al Laboratorio, por tanto, el frecuente absentismo ciertamente obstaculiza la adquisición de ILE por parte de los estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Así, un menor contacto con la Lengua Extranjera tiene un impacto negativo en estos estudiantes a la hora de poder comunicarse en dicha lengua (Krashen & Terrell, 1983), lo que repercute a su vez en sus destrezas comunicativas orales, en tanto que no se desarrollan al nivel que el currículo establece para cada curso escolar.

En este orden de cosas, cabe concluir que:

- Las metodologías activas, que en un comienzo se presumían como adecuadas para la enseñanza de ILE en el contexto de educación formal al que asisten estudiantes con situación de vulnerabilidad socioeducativa, resulta igualmente beneficioso en el contexto de enseñanza no formal del Laboratorio de idiomas. El empleo de dichas metodologías facilita el contacto del alumnado con la lengua inglesa y, si bien es cierto que la interacción comunicativa entre los estudiantes no ha sido en ILE, los resultados muestran que la comprensión y la producción oral han mejorado.

- El desarrollo de estas destrezas comunicativas orales ha sido prioritario a través de las metodologías activas que han permitido realizar actividades relacionadas con juegos, canciones y objetos que sorprenden y captan la atención del alumnado. A su vez, este tipo de metodologías activas ha repercutido positivamente en la motivación y en la participación activa, pues no solo el profesorado trata de implicarlos en la actividad, sino que son los propios estudiantes quienes están interesados en implicarse. Además, cuando los estudiantes muestran ese interés, su esfuerzo por comprender las indicaciones de las profesoras ha quedado registrado en las sesiones observadas en esta investigación. La constancia del alumnado radica en su deseo de poder realizar la actividad que les atrae, por eso tratan de prestar atención a cualquier refuerzo visual o gestual que les facilite la comprensión.

- La falta de comprensión de los contenidos de ILE puede llevar al absentismo fruto de la frustración, falta de interés y desmotivación. Por ese motivo, es de especial interés que, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ILE con alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, se apliquen metodologías activas que prevengan esas situaciones en aras de mejorar la cualificación y el futuro de esos estudiantes.

- Si se tiene en cuenta la repercusión positiva del empleo de metodologías activas centradas en el desarrollo de las destrezas comunicativas orales del alumnado

estudiado en esta investigación, es conveniente replantearse el seguimiento del currículo educativo en contextos con alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. A pesar de los intentos de homogeneizar los grupos de estudiantes, el profesorado debe esforzarse por atender a su alumnado y a sus necesidades individuales. Para ello, es muy necesario tener en cuenta el nivel lingüístico real de los estudiantes, con independencia de lo que las prescripciones curriculares den por aprendido para cada curso escolar.

La principal contribución de este trabajo reside en su enfoque específico sobre la enseñanza de ILE, lo que a nuestro juicio aporta un matiz novedoso en el ámbito de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. En particular, porque se nos desprenden dos implicaciones para la formación del profesorado especialista. La primera de ellas, la necesaria incorporación en las asignaturas de las menciones de claves para la enseñanza de ILE en contextos desfavorecidos. La segunda, la necesidad de implicar al futuro profesorado especialista en iniciativas desafiantes que permitan el contacto directo con la enseñanza de ILE y la confrontación a los efectos del uso de metodologías activas.

Aunque somos conscientes de la pertinencia de realizar un estudio más extenso ampliando las categorías estudiadas y los datos recogidos, esta investigación permite tener una idea más clara de las destrezas y actitudes comunicativas de alumnado en vulnerabilidad socioeducativa en un contexto no formal concreto frente al aprendizaje de ILE. Si bien es cierto que se podría conferir mayor validez a los resultados obtenidos ampliando la muestra hasta alcanzar la representatividad deseada.

Asimismo, haber utilizado un contexto de enseñanza no formal puede presentar determinados desafíos relacionados con la replicabilidad de los hallazgos en contextos similares. A pesar de no poder generalizar, los resultados y conclusiones de este estudio pueden aportar luz a la enseñanza no formal de ILE en entornos socioeducativamente desfavorecidos. De la misma forma, puede servir de ayuda de cara a lograr alcanzar los objetivos educativos y de inclusión marcados por las Naciones Unidas para el horizonte 2030.

Agradecimientos

Al Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación digital de la Universidad de Valladolid, a la delegada del rector para responsabilidad social universitaria de la misma universidad, a los responsables del proyecto Pajarillos Educa.

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, Raquel Yuste-Primo y Natalia Barranco-Izquierdo; metodología, Raquel Yuste-Primo y Francisco Javier Sanz-Trigueros; investigación, Raquel Yuste-Primo; análisis de datos, Raquel Yuste-Primo; redacción del borrador original, Raquel Yuste-Primo; redacción, revisión, edición y supervisión, Natalia Barranco-Izquierdo y Francisco Javier Sanz-Trigueros. Todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Aalto, E., Abel, A., Auger, N., Gilly, D. y Schnitzer, K. (2016). *Teaching the language of schooling in the context of diversity: Study materials for teacher development*. European Centre for Modern languages / Council of Europe. Recuperado de: <https://maledive.ecml.at/Home/Approachinanutshell/tabid/3629/Default.aspx>
- Aguirre-Delgado, T. (2020). La importancia del profesorado en la gestión de conflictos del alumnado con altas capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 7(13), 99-111. <https://doi.org/10.32870/talincrea.vi13.82>
- Alvarado-Cantero, L. (2008). Enseñanza de español como segunda lengua para adultos mayores: algunas consideraciones. *Filología y lingüística*, 34(2), 89-105. <https://doi.org/10.15517/rfl.v34i2.1281>
- Alves de Souza, M. (2018). *La enseñanza de lenguas en una perspectiva plurilingüe en contextos transfronterizos: el caso del estado de Acre, Brasil* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/36285>
- Anguera M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L. y Portell, M. (2018). Pautas para elaborar trabajos que utilizan la metodología observacional. *Anuario de Psicología*, 48(1), 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2018.02.001>
- Asensio-Pastor, M. I. (2018). Enseñar español como Segunda Lengua a alumnos de Educación Infantil: Retos y orientaciones metodológicas. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 108-121. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.43>
- Asensio-Pastor, M. I., y Medina-Beltrán, M. F. (2023). La lengua como vehículo de inclusión en contextos de migración. En M. T. del Olmo Ibáñez, M. F. Medina Beltrán y M. S. Villarubia Zúñiga (coords.), *Retos en el sistema educativo ante la multiculturalidad y el plurilingüismo: educación primaria y secundaria* (pp. 151-162). Ediciones Octaedro.
- Ayuntamiento de Valladolid. (2021). *Características de la población a fecha de referencia: 1-I-2022*. Recuperado de: <http://bit.ly/3IVsPIk>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Barranco-Izquierdo, N. y Sanz-Trigueros, F. J. (en prensa). Teaching EFL to Young Learners in Vulnerable Settings: from the results to the SWIRL planning guide. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 37.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. y Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>
- Bisquerra, R. (Ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carvalho da Silva, M. (2019). *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à la citoyenneté mondiale à l'usage d'éducateurs et de responsables politiques*. Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/168070eb86>
- Comisión Europea. (2020). *Plan de acción en materia de Integración e Inclusión para 2021-2027*. Recuperado de: <https://bit.ly/3SUt3F1>
- Comité de Ministros. (2014). *7.1 Steering Committee for Educational Policy and Practice (CDPPE)*. Council of Europe. Recuperado de: <https://bit.ly/3kP64yK>

- Consejería de Educación. (2018). *ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa*. BOCYL del 4 de septiembre de 2018 No 171.
- Consejería de Educación. (2022). *DECRETO 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León*. BOCYL del 30 de septiembre de 2022 No 190.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Publicaciones del Consejo de Europa. Recuperado de: <https://bit.ly/3EWZ3mA>
- Corral, J. B. (2015). *Elaboración de un corpus léxico para el nivel intermedio-avanzado en ELE: propuesta didáctica* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/32774/>
- Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Recommendation CM/Rec(2022)1 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 2 February 2022 and explanatory memorandum. Council of Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4ECML>
- Dolz, J. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Graó.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research, and applications*. Maryland. Blackwell Publishing.
- Ellis, R. (2021). Task-based language teaching. In H. Mohebbi and C. Coombe (eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics* (pp. 133-136). Springer International Publishing.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa* (T. del Amo y C. Blanco, Trad.) Ediciones Morata.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. y Hyun, H. H. (2018). *How to Design and Evaluate Research in Education* (10.th ed.). McGraw-Hill.
- Fremont, W. P. (2003). School refusal in children and adolescents. *American family physician*, 68(8), 1555–1560. Recuperado de: <https://www.aafp.org/pubs/afp/issues/2003/1015/p1555.pdf>
- Fundación Municipal de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Gijón. (2021). *Proyecto de Trabajo Socio-Educativo en el Absentismo Escolar. Informe de Evaluación. Curso 2020/2021*. Recuperado de: <https://bit.ly/3ILST9S>
- García-Iruela, M. e Hijón R. (2017). Análisis para la gamificación de un curso de Formación Profesional. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 26, 46-60.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano Ayala (Ed.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-98). La Muralla.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the*

- classroom. Pergamon Press.
- Louro, J. (2022). The Foreign Language Classroom as a Space for the development of Visual Literacy and Critical Thinking. *E-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Languages Studies*, 13-14, 43-65. <https://doi.org/10.34619/rf3s-lm2l>
- Luo, Z. (2023). The Effectiveness of Gamified Tools for Foreign Language Learning (FLL): A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 13, 331. <https://doi.org/10.3390/bs13040331>
- Mamo, B. y Yigzaw, A. (2015). Fidelity of Peer Mediation and its Role in Improving Students' Oral English Communication Skills. *Science, Technology and Arts Research Journal*, 4(1), 203-214. <https://doi.org/10.4314/star.v4i1.33>
- Mason, B. y Krashen, S. (2020). The promise of "Optimal Input." *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 5(3), 130-139. Recuperado de: http://www.tojelt.com/Makaleler/627972029_Mason%20&%20Krashen.pdf
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2018). *Reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales*. Subdirección General de Orientación y Formación Profesional, el Instituto Nacional de las Cualificaciones y el Instituto de Evaluación. Recuperado de: <https://www.oecd.org/spain/41680537.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. BOE del 2 de marzo de 2022 No 52.
- Morales-Rodríguez, F. M. (2011). Aprendizaje, Motivación y Rendimiento en Estudiantes de Lengua Extranjera Inglesa. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 17(2), 195-207. <http://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a6>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea general. Recuperado de: <https://bit.ly/3Zrq2P8>
- Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037>
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Shi, T. (2018). A study of the TPR method in the teaching of English to primary school students. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(8), 1087-1093. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0808.25>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4.ª ed.). Morata.
- Tohidi, H. y Jabbari, M. M. (2012). The effects of motivation in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 820-824. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.148>
- Vitta, J. P. y Al-Hoorie, A. H. (2023). The flipped classroom in second language learning: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 27(5), 1268-1292. <https://doi.org/10.1177/13621688209814>
- Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 42, 103-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300009>

Anexos

Anexo 1. Ficha con preguntas guionizadas de la entrevista semiestructurada administrada al primer sector de informantes

Entrevista: _____ Fecha: _____	
Informante: _____	
<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas</i>
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo describirías la mejora de las destrezas comunicativas orales del alumnado que ha asistido al Laboratorio de idiomas?	
<ul style="list-style-type: none">• ¿De qué manera consideras que las actitudes comunicativas como la motivación, la participación, la constancia y la asistencia a clase del alumnado han cambiado a lo largo del curso?	
<ul style="list-style-type: none">• ¿Cuáles crees que son las diferencias en las destrezas y actitudes comunicativas mostradas por los estudiantes según la metodología que se emplee en las actividades?	

Anexo 2. Parrilla para el registro de la observación directa participante realizada al segundo sector de informantes

Sesión número: _____ Fecha: _____	
DESTREZAS COMUNICATIVAS	<i>Anotaciones:</i>
<ul style="list-style-type: none">• Comprensión oral• Producción/Expresión oral• Interacción oral	
ACTITUDES COMUNICATIVAS	<i>Anotaciones:</i>
<ul style="list-style-type: none">• Personalidad, valores, creencias, estilos cognitivos• Motivación, participación y constancia	

Didáctica de la competencia conversacional en lenguas extranjeras: hacia un nuevo modelo secuencial-intercultural

Lizandra RIVERO CRUZ
Elaine FRÓMETA QUINTANA
Yaritza TARDO FERNÁNDEZ

Datos de contacto:

Lizandra Rivero Cruz
Universidad de Oriente
lizandra@uo.edu.cu

Elaine Frómeta Quintana
Universidad de Oriente
tardo@uo.edu.cu

Yaritza Tardo Fernández
Universidad de Oriente
elainef@uo.edu.cu

Recibido: 11/10/2024
Aceptado: 11/12/2024

RESUMEN

El artículo analiza que los actuales enfoques sobre la didáctica de la competencia conversacional en lenguas extranjeras (LE) aún resultan descriptivos para el logro de una práctica conversacional espontánea, creativa y contextualizada por parte de los estudiantes. Se propone un modelo teórico que integra la sistematización problematizadora de los temas conversacionales y la co-construcción del diálogo intercultural, desde una lógica didáctica coherente. Además, se proponen acciones metodológicas que orientan al profesorado en el desarrollo de la práctica conversacional en el aula de LE. Se empleó el método holístico-dialéctico en la concepción teórica del modelo y un estudio cualitativo de pequeña escala para comprobar la efectividad de su aplicación. Este estudio utilizó el Análisis de la Conversación como técnica para recolectar e interpretar los datos obtenidos a partir de un corpus oral creado *ad hoc*. El procesamiento de los datos se realizó mediante el software gratuito de procesamiento de corpus LanCSBox, versión 6.0. Las acciones metodológicas propuestas tuvieron un efecto positivo en un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera, quienes demostraron un mejor dominio de las estructuras secuenciales, interactivas, de cortesía y socioculturales. Los hallazgos sugieren que la sistematización didáctica de la estructura secuencial-temática de la conversación desde una interpretación contextualizada de las relaciones interculturales resulta un enfoque novedoso para los docentes en el desarrollo de la competencia conversacional en LE. Se considera oportuno extender la propuesta a grupos de aprendices extranjeros de diversas nacionalidades y lenguas maternas, como expresión de las potencialidades didácticas de estos resultados.

PALABRAS CLAVE: lengua extranjera; competencia conversacional; comunicación intercultural; modelo.

Didactics of conversational competence in foreign languages: towards a new sequential-intercultural model

ABSTRACT

The article analyzes that current approaches to the didactics of conversational competence in foreign languages are still descriptive for the achievement of spontaneous, creative and contextualized conversational practices by learners. To address this problem, the article proposes a theoretical model that integrates the problematizing systematization of conversational topics and the co-construction of intercultural dialogue, from a coherent didactic logic. Additionally, the article presents a proposal of methodological actions that guide the teacher in the development of conversational practice in the foreign language classroom. The holistic-dialectical method was used in the theoretical conception of the model and a small-scale qualitative study was conducted to test the effectiveness of its application. This study included Conversation Analysis as a technique to collect and interpret the data obtained from an oral corpus created *ad hoc*. Data processing was performed with the free corpus processing software LancsBox, version 6.0. The proposed methodological actions had a positive effect on the group of Spanish as a Foreign Language students who demonstrated enhanced command of sequential, interactive, politeness and sociocultural structures. The findings suggest that the didactic systematization of the sequential-thematic structure of conversation from a contextualized interpretation of intercultural relations represents a novel approach for teachers to develop conversational competence in foreign languages. Consequently, it is deemed essential to extend the proposal to groups of foreign language learners from diverse national and linguistic backgrounds, as evidence to the pedagogical value of these outcomes.

KEYWORDS: foreign language; conversational competence; intercultural communication; model.

Introducción

La conversación espontánea en lengua extranjera (LE) se caracteriza por ser una práctica oral natural y fluida, en la que los interlocutores no planifican sus turnos de habla, y en la que se negocian secuencias y temas de manera dinámica y flexible (Hernández, 2017; Pascual, 2019; Willis, 2015; Waring, 2018; Zhang, 2008). Esta puede ser una fuente de choques culturales debido a que en la conversación no solo se ponen en juego las habilidades lingüísticas y comunicativas de los interlocutores, sino también sus actitudes, valores y creencias.

Las diferencias pueden manifestarse en la elección de temas, el uso de expresiones, la interpretación de gestos y la valoración de opiniones, lo que puede generar malentendidos, prejuicios y estereotipos. Asimismo, la conversación puede convertirse en un espacio de disputa por el turno de habla, la autoridad y el respeto, por lo que

puede generar tensiones y desequilibrios en la interacción. Por ende, es importante que docentes y estudiantes sean conscientes de estas posibles fuentes de conflicto cultural, y que desarrollen estrategias conversacionales para gestionarlas de manera respetuosa y constructiva.

Diversos estudios, principalmente en la última década, advierten sobre la necesidad de que los estudiantes de LE desarrollen la competencia conversacional para desenvolverse efectivamente en la interacción cotidiana (Atmojo, 2021; Rivero et al., 2020), por lo cual ha sido objeto de investigación recurrente en el ámbito de la lingüística aplicada y de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Meyer et al., (2017) aseveran que los centros de idiomas y las instituciones de enseñanza superior todavía subestiman la competencia conversacional como destreza específica. A menudo, puede que los responsables de las políticas lingüísticas, los profesores y los propios estudiantes consideren que la conversación es menos importante que la escritura o la gramática, e incluso la rechazan por ser demasiado efímera y recreativa como para tener valor en entornos académicos exigentes.

Si bien el enfoque comunicativo ha corregido en parte este aspecto, la persistencia de este sesgo aun refleja el desconocimiento sobre la conversación, a pesar de que esta irradia todas las esferas de la vida cotidiana. Se añade que los estudiantes no disponen de muchas oportunidades para mejorar su competencia conversacional fuera del aula o incluso dentro de esta, ya que la práctica oral con frecuencia se limita a interacciones entre los docentes y los compañeros de clase (Zhai & Wibowo, 2023).

Algunos autores enfatizan que, en contraposición a la conversación espontánea, el modelo Iniciación-Respuesta-Retroalimentación (I-R-R) que prevalece en las clases no garantiza la espontaneidad, puesto que la interacción estudiante-profesor no suele ser equitativa sino basada en la autoridad del hablante más experto (Van Lier, 1998). En cambio, en las conversaciones reales, se requiere una respuesta continua y una participación más activa de ambas partes (Zhang, 2008). Por otra parte, el método de enseñanza que depende de la narración es menos emocionante, en comparación con la conversación, la cual compromete y atrae el interés de las partes implicadas (Hammouri, 2023).

Consecuentemente, la principal preocupación de los investigadores y didactas de lenguas extranjeras es determinar mediante cuáles métodos los profesores pueden sistematizar de manera explícita la competencia conversacional en el currículo, las clases y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cestero, 2016; García, 2009; Pascual, 2019). Sin embargo, aun cuando en la teoría se han identificado las fisuras didácticas del enfoque comunicativo que limitan el desarrollo de la competencia conversacional, lo cierto es que la realidad demanda de nuevas construcciones epistemológicas y praxiológicas, que posibiliten una práctica oral mediante la cual los estudiantes puedan comunicarse de manera natural, sin que planifiquen sus turnos de habla.

Marco teórico-referencial

Fundamentos teóricos para sistematizar la competencia conversacional en la enseñanza de lenguas extranjeras

En las últimas décadas, el mundo enfrenta graves problemas que abarcan una serie de crisis, desde la catástrofe climática hasta la desigualdad social y la guerra. En este contexto, se ha reconocido la importancia de las habilidades comunicativas y la competencia intercultural para hacer frente a este desafío (de Oliveira & Stevanovic, 2024). Si bien se han propuesto diferentes tipos de intervenciones para desarrollar la comunicación intercultural en un contexto global cambiante, como programas de estudios en el extranjero o interacciones en línea, cabe destacar que la conversación sincrónica, sea en entornos virtuales o presenciales, continúa siendo la vía idónea para aprender de los otros, llegar a un acuerdo o resolver un conflicto a través del diálogo y la búsqueda de soluciones mutuamente aceptables (Rivero et al., 2020).

En la práctica conversacional los estudiantes de lenguas extranjeras participan en interacciones auténticas y significativas, teniendo en cuenta el contexto cultural y social en el que se desenvuelven. En esta, aplican sus conocimientos lingüísticos y estratégicos para comunicarse de manera efectiva y comprender a sus interlocutores.

La práctica oral a partir de la simulación de diálogos-tipo es una técnica habitual dentro del Enfoque Comunicativo, pero los propósitos de esta, en muchos casos, se circunscriben al aprendizaje de estructuras funcionales, géneros discursivos o un léxico determinado, por lo que aún no penetran en la función social de la conversación, ni en los roles o referentes culturales de los interlocutores. A ello se suma la insuficiente sistematización didáctica de la negociación intercultural (de Oliveira & Stevanovic, 2024) como mecanismo que permite salvar obstáculos en la comunicación, resolver conflictos o atenuar el efecto de los malentendidos culturales.

Un referente imprescindible en la enseñanza de lenguas extranjeras es el enfoque por competencias orientado a la acción propuesto por el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002, 2021), en el cual el proceso didáctico se concibe desde una postura epistemológica y metodológica que connota lo que el estudiante como agente social es capaz de hacer en distintos ámbitos de la vida cotidiana, mediante la realización de tareas que desarrollan su autonomía y creatividad.

No obstante, a menudo la tarea interactiva se centra en ámbitos armoniosos carentes de conflictos, por lo cual la interacción se aleja de su esencia contradictoria. El tratamiento didáctico al conflicto y al diálogo en la conversación son indispensables para fomentar transformaciones en los estudiantes con intereses, lenguas y culturas diversas, partiendo del desarrollo de estrategias de negociación. Se advierten, entonces, brechas didácticas que limitan la dinamización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, pues la interacción no solo implica actuar sobre el interlocutor rellenando vacíos de información, sino que requiere de lo que cada individuo aporta creativamente a la conversación, dotándola de un sentido equitativo.

Por otra parte, es aún limitado el reconocimiento de la conversación como tipo específico de práctica discursiva que posee en sí misma una organización regulada por

normas, máximas y mecanismos de carácter textual y sociocultural. A pesar de que se distingue un nivel que conforma su microestructura (turnos, pares adyacentes e intercambios), debería darse prioridad a las secuencias conversacionales completas porque estas como unidad integral de la conversación pueden mostrar mejor la co-construcción por parte de los hablantes (Sun, 2014). Por ende, la producción de frases independientes recreadas *ad hoc* para una práctica oral simulada es insuficiente para desarrollar la competencia conversacional, lo que requiere reconocer y sistematizar los mecanismos de progresión temática de la conversación en contextos socioculturales complejos.

Autores como García (2009), Martínez (2015), Hernández (2017), Waring (2018), Hall (2018) entre otros proponen la enseñanza de aspectos como la toma de turnos, la agenda temática, la estructuración general de la conversación y los mecanismos de reparación, pero estos aportes no se han traducido en prácticas concretas que mediaticen la apropiación de estos elementos como un contenido.

Es importante entonces potenciar vías didácticas que enfatizan en la estructura triple básica (actividad verbal-paralingüística-kinésica) y los sistemas secundarios o culturales (proxémica, táctica y cronémica) de la competencia conversacional, pues estos complementan, refuerzan o matizan la información sociocultural contenida en la conversación (Cestero, 2017).

Con todo, no se ha potenciado suficientemente cómo interpretar el sistema ritual, cortés y representacional que matiza la dinámica de turnos y secuencias durante su co-construcción, de forma que el estudiante de LE sortee con éxito los intercambios con los hablantes con quienes interactúa, partiendo de discriminar lo relevante entre la información que recibe del interlocutor. Ello requiere dotar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE de una dimensión más social y crítica de la interpretación, dada la complejidad que reviste para los estudiantes el establecimiento de relaciones interpersonales.

Vale puntualizar que, en cuanto a los temas tratados en la conversación, estos pueden ser variados o considerarse triviales, sin embargo, la práctica conversacional en el aula de LE debe asumirse desde un sentido crítico. Los temas, muchas veces no son problemáticos, sino una fuente de entretenimiento para el estudiante que sesgan sus lecturas en torno a la realidad de la sociedad receptora, su lengua y cultura local (Lacorte & Atienza, 2019).

Por consiguiente, el profesorado debe conducir la práctica conversacional a partir de la sistematización de temas que propicien en el estudiante de LE la capacidad de desarrollar su pensamiento crítico mediante una actividad reflexiva y consciente, que ayude al análisis y a la evaluación de los conocimientos una vez adquiridos (Zhai & Wibowo, 2023). Los docentes, entonces, deben ser agentes promotores de la crítica, la autocrítica y la apertura hacia lo contextual, sociocultural e intercultural, en la conversación, pues la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida de la forma en que profesores y alumnos se relacionan entre sí (Karafil & Uysal, 2023).

A partir de los referentes sistematizados se pueden evidenciar las insuficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuestión, pues los aspectos que conciernen a la dinámica secuencial-temática de la conversación y a la interpretación de las relaciones interculturales han sido escasamente reconocidos y articulados en las

propuestas teórico-prácticas de los autores que han tratado estos temas. En consecuencia, se precisa un nuevo enfoque didáctico que articule una dinámica secuencial-intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, a partir de profundizar en la sistematización problematizadora de los temas conversacionales y la co-construcción del diálogo intercultural para el logro de una práctica conversacional contextualizada.

Método

La modelación didáctica que se propone se sustenta teóricamente en la Concepción Holístico-Configuracional que a través de su método holístico-dialéctico (Fuentes, 2022), permite revelar las configuraciones, dimensiones y relaciones esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende transformar. Esta lógica didáctica emerge como un método para perfeccionar la competencia conversacional de los estudiantes de LE, cuya base es la negociación intercultural, en la que se establecen las reglas y expectativas de la interacción.

Tal asunción connota la sistematización como esencia didáctica que promueve el acercamiento del estudiante extranjero a la alteridad cultural, reconociendo y valorando la práctica conversacional contextualizada y la diversidad en el diálogo intercultural co-construido. Este modelo se sustenta en dos dimensiones esenciales: de apropiación secuencial conversacional y de concreción dialógica intercultural.

Modelo didáctico secuencial-intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en lenguas extranjeras

Dimensión de apropiación secuencial conversacional

Esta dimensión es entendida como proceso activo y continuado que garantiza la incorporación creativa, por parte de los estudiantes de LE, de contenidos relacionados con la estructura secuencial-temática de la conversación espontánea desde un plano interno de regulación, ajuste y autocontrol del discurso conversacional para el logro de la práctica conversacional contextualizada.

Para lograr este objetivo el profesorado debe estimular el análisis del discurso conversacional en un sentido abarcador, ya que el estudiante debe prestar atención a cómo se organizan las secuencias conversacionales teniendo en cuenta el contexto, la proximidad psicológica de los hablantes o las relaciones de poder que priman entre estos. Es importante señalar que los estudiantes deben comprender como las secuencias conversacionales son un sistema intrínsecamente autorregulado por normas lingüísticas y socioculturales, tanto explícitas como latentes, que facilitan identificar, analizar y producir encadenamientos autónomos que, sin embargo, revelan nexos sintácticos y semánticos.

Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje se intenciona en dos niveles de profundización. Un primer nivel se dinamiza a partir del connotar didácticamente las cualidades del sonido, las vocalizaciones, las inflexiones de la voz, las respuestas fisiológicas o emocionales como la risa y otros reguladores interactivos como las pausas, los silencios, las onomatopeyas, los gestos, la posición de distancia adoptada

por los interlocutores, la sensación del tacto o la expresión del tiempo, entre otros aspectos, en las secuencias conversacionales que se analizan.

Asimismo, resulta básico fomentar el análisis de la riqueza expresiva que posee la conversación para comunicar una ideología que demarca el rol social, el estatus y el poder asumidos por los interlocutores, así como la imagen proyectada por ellos en el establecimiento de relaciones interpersonales. Por lo que se debe estimular en un segundo nivel de profundización, el reconocimiento y el análisis de los indicios contextuales que aportan información sobre los patrones de cortesía que despliega el interlocutor en la conversación, la (in)adecuación al contexto comunicativo y las emociones que este trasmite.

La profundización en la estructura secuencial-temática de la conversación es un proceso general que facilita el primer acceso a la organización de los encadenamientos conversacionales vistos como un todo cohesionado y coherente; sin embargo, esta configuración no es suficiente, sino se completa con la movilización estratégica de la dinámica de intercambios como proceso didáctico interactivo que permite en el estudiante de LE activar una estructura conversacional compleja, situada y efectiva para generar la conversación con otros interlocutores. Movilizar entonces es, desde la dualidad de roles del interlocutor, poner en práctica las estrategias conversacionales que permiten al estudiante a realizar un proceso selectivo y autorregulado de estructuras y mecanismos secuenciales que favorecen la concreción del discurso conversacional, de modo que este contribuya activamente a la práctica conversacional.

Para que se logre este proceso, es esencial que se favorezcan las condiciones para estimular en el estudiante el acercamiento a la actividad conversacional desde una perspectiva más reflexiva y consciente. De ahí que por intermedio de los temas, las tareas y los materiales didácticos que se propongan por el profesor y/o por los estudiantes para las clases, estos últimos podrán ir consolidando cuándo es oportuno intervenir para tomar la palabra o apoyar la intervención del interlocutor, mediante cuáles mecanismos puede conectar las secuencias marco con las desarrolladoras del tópico, o reconocer el funcionamiento cooperativo de los principales intercambios para propiciar, de forma natural, un lugar apropiado para la transición del turno.

Se considera necesario sistematizar la gestualidad como estrategia conversacional, ya que el estudiante debe interiorizar que los gestos comunican información sensible sobre las intenciones, sentimientos, conocimientos o personalidad. De este modo puede ser más eficaz para regular su actuación, además de reconocer y graduar el efecto que la gestualidad y otros recursos no verbales producen en los interlocutores.

Ambas categorías se sintetizan en la sistematización problematizadora de los temas conversacionales, como configuración que potencia y consolida el desarrollo de los contenidos, procedimientos y técnicas didácticas adecuadas para profundizar en la estructura secuencial-temática de la conversación y movilizar estratégicamente la dinámica de los intercambios, en función de que el estudiante medie entre la lengua extranjera y la lengua materna para participar activamente en la práctica conversacional. A través de la sistematización de experiencias conversacionales, se persigue crear nuevos saberes, aptitudes y valores en los estudiantes de LE, fomentando una conciencia conversacional en su interacción contextual.

Por consiguiente, el docente puede facilitar este proceso a partir de crear, planificar e implementar una dinámica que profundice en los contenidos conversacionales, así

como proponer temas ejes de la práctica conversacional y tareas para consolidar los conocimientos micro y macro estructurales de la conversación, una vez que se tiene en cuenta la estructura secuencial-temática en su totalidad compleja, la realidad social donde se materializa el intercambio y las negociaciones que efectúan los participantes. Todos estos elementos constituyen contenidos que deben ser apropiados por el estudiante de LE para conducirse con éxito en una conversación espontánea.

Sin embargo, el proceso no debe partir únicamente del profesor, pues los estudiantes deben ser sujetos activos que aporten creativamente en las clases sus experiencias, los contenidos que valoren necesarios para aprender a conversar, los temas que guiarán la práctica conversacional y las iniciativas para desarrollar actividades en diferentes contextos de inmersión. En tal sentido, el docente deberá ser solícito a las demandas de los estudiantes y flexible ante la toma de decisiones de estos, aunque ello implique modificar o estructurar el programa, las unidades didácticas o los temas de la práctica conversacional.

Durante la práctica conversacional contextualizada, los estudiantes se convierten en conversadores estratégicos, anticipando y construyendo parte de su discurso mediante turnos de apoyo y mostrando seguimiento al acto comunicativo. Además, se busca que los estudiantes atribuyan a los otros interlocutores un estatuto idéntico al que reconocen para sí mismos, pues todos los participantes aportan significado a la conversación, incluso a través del silencio.

Esto requiere por parte del docente, la ejecución del proceso didáctico a partir de acciones concretas orientadas no solo a que el estudiante despliegue en la conversación un conjunto de estrategias, habilidades y recursos, sino también, estimular una práctica conversacional que potencie la intersubjetividad de los interlocutores (Figura 1).

Figura 1

Dimensión de apropiación secuencial conversacional



Fuente: Elaboración propia

Como resultado de la argumentación de la dimensión propuesta se proponen las siguientes acciones didácticas a realizar por el profesorado:

1. Potenciar el análisis integrador de los elementos suprasegmentales, pragmáticos y extralingüísticos de las secuencias conversacionales, a partir del uso de fragmentos de videos, corpus orales o grabaciones de conversaciones auténticas, que garantice un acercamiento holístico al discurso conversacional.
2. Estimular la reflexión en torno al sistema secuencial-temático de la conversación para que los estudiantes reconozcan cómo progresan los temas en las secuencias conversacionales, que recursos usan los hablantes al interior de cada secuencia, que denotan los movimientos entre el tema central y otros laterales desde su apertura hasta su cierre. Esto se consigue a través de tareas que profundicen en el análisis de secuencias extraídas de fragmentos de videos, corpus orales o grabaciones auténticas.
3. Ejercitar estrategias conversacionales como la paráfrasis, las preguntas de aclaración, los gestos y expresiones faciales mediante actividades de improvisación, dramatización o juegos de roles, cuyos temas y personajes se asemejen a situaciones de la vida real. En estas actividades el estudiante puede proponer alternativas del rol, la imagen y los mecanismos que utilizará, teniendo que apelar a la atención del interlocutor.
4. Promover en la práctica conversacional temas interesantes y sugerentes para los estudiantes, que estén relacionados con problemas auténticos en contextos socioculturales reales, sean estos contextos presenciales o virtuales.

Dimensión de concreción dialógica intercultural

Esta dimensión expresa un proceso didáctico que persigue la consolidación de mecanismos conversacionales, los que posibilitan la negociación y el entendimiento mutuo de los estudiantes de LE para la gestión de la diversidad. Emerge entonces, la negociación del contrato conversacional, como proceso didáctico generador de comportamientos en los estudiantes de LE que implican formas de colaboración, lo que presupone gestionar con el interlocutor los elementos del discurso para la distribución de los intercambios de manera más protagónica y equilibrada.

Esta negociación debe preparar a los estudiantes de LE para sobrellevar los cambios repentinos de la conversación espontánea, inferir los solapamientos colaborativos y no colaborativos, manejar las interrupciones y los reinicios que presuponen un cambio del tópico de la conversación, o bien adaptarse a los solapamientos competitivos que proponen otros interlocutores para ocupar o retener el turno de habla y ganar protagonismo, sin que estos procesos constituyan fuentes de conflictos. Por tanto, este proceso interactivo propicia que los estudiantes creen una conciencia receptiva que respalde la intercomprensión con otros interlocutores.

El rol del profesor debe ser también colaborativo, dirigido a formar parte activa del grupo de aprendizaje y no como mero observador o corrector; sino que su prioridad es participar en la práctica con los estudiantes para que la conversación progrese, a la par que proporciona retroalimentación positiva de manera regular. Debe identificar los momentos más oportunos para intervenir de forma explícita, facilitar la interacción,

además de dinamizar al grupo mediante técnicas que motiven a los estudiantes a involucrarse en el contenido de la conversación.

Sin embargo, la dinámica de la negociación del contrato conversacional por sí sola no es suficiente para significar lo secuencial-intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, por ello se complementa con la interpretación de las relaciones interculturales, expresión de un proceso didáctico que garantiza prevenir y superar los estereotipos y prejuicios y promover un diálogo abierto y constructivo entre personas de diferentes culturas.

La interpretación de las relaciones interculturales fomenta la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro, lo que ayuda a reconocer la simetría e interrelación entre las culturas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este proceso interpretativo no puede eliminar los conflictos y contradicciones, ya que estos son inherentes a las interacciones humanas. Sin embargo, cuando estudiantes y profesor adoptan una actitud de reconocimiento y comprensión hacia las diferencias culturales, se pueden gestionar de manera más efectiva los conflictos que puedan surgir.

También significa que la reflexión y la crítica se consolidan como un espacio didáctico no solo para abordar la diversidad y legitimidad del uso de las lenguas y sus variantes según las regiones, comunidades y grupos sociales, sino además consolidar en los estudiantes de LE recursos para dotar la práctica conversacional contextualizada de una mayor curiosidad, interés, estimación y respeto hacia las personas que representan las variedades sociolingüísticas. Ello conlleva a desarrollar en los estudiantes una mayor apertura para intentar conversar con el otro y comportarse de una manera adecuada según el contexto, así como prepararse para enfrentar situaciones nuevas, inciertas y desafiantes.

En consecuencia, el profesor debe realizar un proceso de introspección hacia el tipo de relaciones que desea fomentar en el aula y cómo él mismo se conducirá en el trato con los estudiantes, pues una relación estudiante-profesor que no esté basada en la simetría, en promover la colaboración y la calidad humana, difícilmente pueda mejorar la convivencia en el marco del aula y abrirse al diálogo intercultural. Por otro lado, implica que el profesor minimice el temor a perder la autoridad de la clase si este permite o facilita la práctica conversacional, ya que, en este caso, permitiría a los estudiantes tener control sobre el contenido de la conversación, la libertad de elegir los temas y la forma de desarrollarlos.

De la relación dialéctica entre estas categorías, emerge la co-construcción del diálogo intercultural como proceso didáctico que concreta una oportunidad de transformación sustantiva de los sujetos interactuantes en la convivencia con otros, mientras hacen suyos intereses y preocupaciones ajenos y crean un universo de conocimientos compartidos. La clave está en colaborar en un marco de respeto y trabajo en equipo, como cualidades para generar mecanismos de mediación interpersonal por encima de la sistematización individualista de las destrezas lingüísticas.

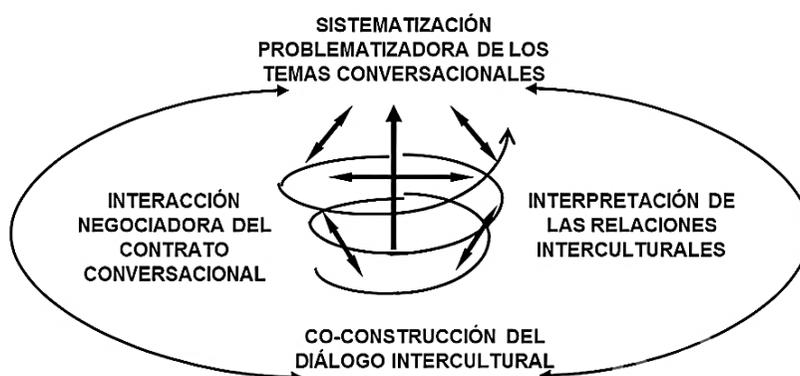
En este contexto de co-construcción, el docente debe potenciar su rol de integrante de un grupo de aprendizaje, donde él mismo aprende a gestionar la interacción. Su

actuación se manifiesta en un estilo facilitador, que trae aparejado la ruptura de esquemas de poder para asumir el rol de actor conversador que participa con sus estudiantes en la co-construcción del discurso. Por consiguiente, el profesorado viabiliza las condiciones materiales y espirituales que permiten a los estudiantes aprender, compartir e integrar los aspectos socio-cognitivos, afectivos y culturales inherentes al contexto sociocultural de origen con los aspectos conversacionales de la lengua extranjera, como una ruta favorecedora del acercamiento intercultural.

De esta manera, el estudiante muestra interés por relacionarse, desarrolla su capacidad para activar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos disponibles, arriesgándose a construir discursos conversacionales espontáneos y creativos. Significa un proceso de enseñanza-aprendizaje favorecedor del conocimiento y sensibilidad hacia otras culturas. (Figura 2).

Figura 2

Dimensión de concreción dialógica intercultural



Fuente: Elaboración propia

A partir de la lógica propuesta, se proponen las siguientes acciones para concretar la dimensión argumentada:

1. Sistematizar la negociación del contrato conversacional en un entorno colaborativo mediante del trabajo en parejas o grupos con el uso de métodos participativos, de manera que los estudiantes exploren, a través de la elaboración conjunta, las causas de los conflictos culturales que pueden surgir en la conversación y aborden las estrategias para su resolución en la discusión grupal. Esto brinda la posibilidad de practicar la cortesía positiva mediante tareas que simulen situaciones tensas o antagónicas.
2. Fomentar la curiosidad y disposición de los estudiantes por conocer a los otros y dialogar con ellos, a través de tareas como la entrevista informal a interlocutores conocidos o desconocidos, que requieran usar la conversación para interactuar de manera asertiva con estos. El propósito es aprender a

interpretar los códigos culturales y lingüísticos de los interlocutores y retroalimentarse con sus creencias y representaciones, aun cuando no se esté del todo de acuerdo con sus posturas.

3. Estimular el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes mediante la conversación heurística, como vía para reconsiderar el prisma mediante el cual interpretan los contextos socioculturales y la actuación de las personas. Es factible desarrollar sesiones de práctica que particularicen la concientización sobre las estructuras de poder y asimetría en las relaciones interpersonales para que aprenden a actuar de manera respetuosa y equilibrada.

A partir de la lógica propuesta, es posible determinar los siguientes rasgos que distinguen la dinámica secuencial-intercultural del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE:

- **Carácter consciente-reflexivo de la sistematización**, porque se favorece el análisis de la organización de la conversación espontánea de la lengua extranjera, sobre la base de la profundización en la estructura secuencial-temática de este acto comunicativo.
- **Carácter problematizador de la práctica conversacional**, porque el proceso se despliega a partir de temas conversacionales que suponen un conflicto en el estudiante, que los motiva a indagar, cuestionar, criticar la realidad y los fenómenos socioculturales del entorno donde se insertan y las personas con quienes convive.
- **Carácter colaborativo de la negociación intercultural**, pues se precisa de la participación protagónica y comprometida, tanto del profesor como del (de los) estudiante (s) para juntos, y en una dinámica de marcado sentido socio-afectivo, negociar la co-construcción del intercambio conversacional.
- **Carácter interpretativo del diálogo co-construido**, pues se interrelacionan culturas e identidades diversas que conforman un espacio de encuentro para establecer relaciones e interacciones horizontales y enriquecedoras.

Diseño de la investigación

Con el objetivo de corroborar la efectividad del modelo de la dinámica secuencial intercultural argumentada, se aplicaron las acciones propuestas en un curso de ELE de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Oriente, Cuba, lo que permitió identificar las limitaciones que persistían en el desarrollo de la competencia conversacional de los estudiantes seleccionados como muestra y evaluar las transformaciones logradas tras la aplicación de los instrumentos de análisis.

Diseño de la investigación

Se trata de un proyecto de investigación cualitativa a pequeña escala consistente en la grabación de sesiones de práctica conversacional de los estudiantes y la creación de un corpus oral para su posterior análisis. Este corpus constaba de 7 audios y 1 video

grabados en varias secciones. El tratamiento de los datos se realizó con el software gratuito de procesamiento de corpus LancsBox (Universidad de Lancaster) versión 6.0. El método utilizado para la interpretación de los resultados es el Análisis de la Conversación, que favorece el estudio de muestras auténticas de lengua en su uso contextualizado.

En este caso, el Análisis de la Conversación se aplicó antes y después de la intervención didáctica realizada a partir de las acciones propuestas. La intención fue determinar si estas acciones didácticas tenían un efecto en el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendices extranjeros participantes en el estudio mediante dos diagnósticos: uno de entrada y otro de salida.

La muestra

Se seleccionó como muestra a ocho estudiantes extranjeros no hispanohablantes de diferentes nacionalidades y edades. Participaron siete hombres y una mujer. En cuanto al nivel educativo, tres tenían estudios superiores, tres estudios secundarios y dos tenían un nivel técnico-profesional. Los niveles de aprendizaje de los alumnos, con un marcado perfil internacional, oscilaban entre B2+ (5 alumnos) y C1 (2 alumnos). Estos últimos están certificados por el Instituto Cervantes y la Universidad de Bolonia, Italia (ver Tabla 1).

Tabla 1

Características lingüísticas de la muestra

Participante	Nacionalidad	Edad	Lengua materna	Otras lenguas conocidas
Alumno 1	italiana	62	italiano	inglés
Alumno 2	brasileña	36	portugués	inglés
Alumno 3	griega	58	griego	inglés
Alumno 4	haitiana	51	creole y francés	inglés
Alumno 5	italiana	47	italiano y piamontés	inglés
Alumno 6	italiana	36	italiano y napolitano	inglés y francés
Alumno 7	italiana	31	italiano	inglés
Alumno 8	austríaca	55	alemán	-

El origen multinacional, multicultural y multilingüe de los estudiantes extranjeros seleccionados propició la interacción comunicativa estudiante-estudiante desde una perspectiva intercultural. Su nivel de lengua avanzado generaba intercambios sobre temas complejos que requerían competencias lingüísticas, digitales y otras de tipo instrumental para su consecución.

Resultados del diagnóstico de entrada

En el diagnóstico de entrada, se constató que, aunque los alumnos extranjeros tienen un nivel de lengua acorde con los descriptores de los niveles B2 y C1 del MCER, mostraron una cooperación insuficiente a la hora de intervenir o apoyar la conversación. Prueba de ello es la escasa presencia de apoyo verbal en el corpus analizado, con una frecuencia del 20,4%.

En general, los alumnos pronunciaron más turnos de habla. En este sentido, estos turnos eran breves y el intercambio se limitaba a dinámicas de pregunta-respuesta. Aunque se estableció el contrato conversacional, la negociación se simplificaba. El tema central se mantuvo en la alternancia de turnos, por lo que no se introdujeron otras cuestiones secundarias para hacer avanzar la agenda temática de la conversación hacia otros temas. Estos datos concuerdan con los obtenidos por García (2009), quien mostró que a los estudiantes les resulta más fácil continuar con el discurso ya trazado que introducir, cambiar o concluir un nuevo tema.

Del mismo modo, se observó un uso deficiente de los marcadores conversacionales de apertura, desarrollo y cierre que permiten dar coherencia y continuidad a los temas en la conversación. Esto se ejemplifica en la siguiente secuencia:

- 45 Alumno 4: ¿jamón?
46 Alumno 5: jamón. Está bien.
47 Alumno 5: ¿la pasta?
48 Alumno 3: Eh pasta sí. Eh como se llama:::
49 Alumno 4: (ayuda con la palabra en el idioma nativo del Alumno 3,???)
50 Alumno 3: sí muy famosos el barbecue, hay salsa, pero depende de *epoca*. Invierno diferente mas estando cerca de *Turquia* tenemos muchas comidas con salsas...-
51 Alumno 4: picante.
52 Alumno 3: no no no picante no. Picante es Asia, África, En Europa no tenemos picante...-
53 Alumno 5: pescado...
54 Alumno 3: Eh pescado sí, pero diferente sabor, mucho sal. Pescado muy diferente sabor que el de aquí. No usa sal el pescado, es riquísimo. Tenemos olivo, ¿olivo?
55 Alumno 5: Sí.

Con la ayuda del programa de tratamiento de corpus LancsBox se comprobó en el diagnóstico de entrada que los marcadores conversacionales (26 en total) alcanzaban un porcentaje del 11,3% en relación con el total de palabras contenidas en el corpus. Así pues, se observó una escasa presencia de estos conectores para enlazar ideas y argumentos. Esto revela una insuficiente dinámica de los intercambios para mantener la conexión entre los temas que forman las secuencias conversacionales, así como para activar y controlar el contacto con el interlocutor.

Asimismo, se constató la presencia de interrupciones descorteses, la sucesión de turnos de habla prolongados por el silencio y la pasividad ante la decisión de participar activamente. La desarticulación entre los turnos de habla y los elementos paralingüísticos que acompañan a la palabra, evidencia poca expresividad gestual y un alto grado de rigidez en la actuación interactiva de los alumnos, con una tasa de aparición del 37,5 % de elementos paralingüísticos respecto al resto de elementos lingüísticos presentes en el corpus analizado.

En relación con el contenido sociocultural de los temas conversacionales, en las primeras sesiones predominaron los temas referidos a aspectos como la presentación personal, las relaciones amorosas y las tradiciones típicas de los países de origen y del país de llegada, aunque sin profundizar en los elementos interculturales subyacentes a estos temas. Predominó el uso de la cortesía negativa, ya que los alumnos, sin ser conscientes de esta situación, violaron la imagen del interlocutor o transgredieron la distancia entre ambos. En concreto, la presencia de estructuras de cortesía ocupa un discreto 27,3%.

Una vez determinadas las principales insuficiencias de la muestra de participantes, se puso en marcha las acciones didácticas propuestas para mejorar la competencia conversacional de los estudiantes. Esto requirió la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de delimitar los objetivos, contenidos, materiales didácticos y las actividades que apoyarían las acciones didácticas en cuestión. El curso se desglosó en temas y subtemas que facilitaron la identificación de las áreas de interés necesarias para el logro de una práctica conversacional conducente a la co-construcción del diálogo en la comunicación intercultural. Entre estos temas se tuvieron en cuenta la migración, la interacción con nativos del español, las diferencias sociolingüísticas de las variantes del castellano, entre otros temas de interés para los estudiantes.

A lo largo de la etapa de implementación de las acciones, los alumnos extranjeros valoraron positivamente esta experiencia personalizada que les permitió comprender los comportamientos del hablante nativo, los rasgos de su habla y actuación en la conversación, así como penetrar en la historia y cultura patrimonial local de la comunidad donde estaban insertados.

Resultados del diagnóstico de salida

Una vez implementadas las acciones metodológicas en el curso en cuestión, se llevó a cabo una evaluación de los resultados obtenidos. Cabe destacar que se siguieron los mismos procedimientos de análisis en los diagnósticos de entrada y de salida.

El Análisis de la Conversación reveló que, a medida que se implementaron las acciones previstas, los estudiantes consiguieron estabilizar su competencia conversacional, ya que mientras que en el diagnóstico de entrada emitieron un mayor número de turnos de habla, en el diagnóstico de salida mostró un aumento en el uso de turnos de apoyo y de los elementos paralingüísticos e interculturales que eran relativamente escasos al principio. Se produjo un aumento del 50,3 % en la aparición

de turnos de apoyo en el corpus en comparación con el 20,4 % en el diagnóstico de entrada.

En cuanto a los elementos extralingüísticos, en el diagnóstico de salida se produjo un notable aumento de su uso en el corpus analizado, con un 49,5 % de aparición, frente al 37,5 % del diagnóstico de entrada, lo que supone un incremento del 11,95 %.

Del mismo modo, se comprobó que los marcadores conversacionales de inicio, desarrollo y cierre (72) ocuparon un porcentaje del 15 %, lo que supone un aumento de ocurrencia del 3,7 % en relación con el diagnóstico de entrada. Este resultado indica que el dinamismo conversacional no sólo se estableció en la práctica, sino que se mantuvo en la progresión de las secuencias temáticas. Así, la interacción negociadora de los estudiantes a nivel interpersonal se concreta en sus aportaciones y reacciones en el intercambio. Esto se ejemplifica de la siguiente manera:

- 3 Alumno 7: Pero yo lo ho *interpretato* como una falta de amor, es como yo yo he leído el video porque la indiferencia yo la interpreto de una manera diversa... diferente. La indiferencia puede estar entre parejas [le].
- 4 Profesora: Claro.
- 5 Alumno 7: Entonces nosotros acá la usamos como defensa. Cuando alguien se pone muy...(GM) siempre se pone la indiferencia como un muro. *Io...* yo interpreto la indiferencia así. Como un hombre es carente de amor y descubre el cariño de una abuelita y le cambia la vida...
- 6 == Alumno 8: es un poco que lo europeo y norteamericano...
- 7 Profesora: son más individualistas, la sociedad los educa a preocuparse más por uno mismo que por lo demás.
- 8 Alumno 7: Los demás viven su mundo. Su egoísmo, pero al final puede ser una falta de autoestima.
- 9 Alumno 6: para mí es un arma más potente que hay, cuando no quiero hablar porque él necesita una *considerazione*. Entonces la indiferencia mucha veces e l'arma más *terribile*. No lo digo como algo bueno pero...[ac]
- 10 Alumno 8: yo soy indiferente con mucha gente. Si se creen cosa...

En concreto, la presencia de estructuras de cortesía aumentó su nivel de ocurrencia en un 55,62%, lo que indica un manejo más eficaz de las estrategias de cortesía positiva, ya que la iniciación de turnos y la implicación de los alumnos en los temas no se realizan de forma abierta o invasiva, sino que, en mayor medida, se utilizan estructuras atenuantes y actos de habla indirectos.

La contextualización de los contenidos y los temas en la realidad social concreta en la que vivían los alumnos possibilitó que estos establecieran un vínculo explícito entre las clases y sus experiencias cotidianas. El hecho de que la cultura fuera el eje central de la práctica conversacional acentúa la necesidad de abordar los aspectos interculturales de forma sistemática:

- 83 Alumno 7: oyeee (imitando un grito), en todo sentido. Nosotros hacemos cuando tenemos confianza con las personas ==
- 84 Alumno 3: (risas) sí. ==

- 85 Alumno 7: pero aquí se hace con todos aquí no hay... es esta manera de hablar con los demás como una persona de la familia no?, que se está...
- 86 Alumno 6: Mmm.
- 87 Alumno 7: Hermanooooo...
- 88 Alumno 4: mi amor...
- 89 Alumno 7: Hermanooo, toda esta forma, que que parece muy de teatro.
- 90 Alumno 6: pero que a nosotros agradece, pero...
- 91 Alumno 7: Sí porque al final es una forma que te saca inmediatamente el miedo, la forma que nosotros tenemos de vivir en el extranjero==

A partir de la aplicación de la lógica didáctica propuesta en esta investigación y del análisis integrador de las técnicas utilizadas, se revelaron las siguientes transformaciones en el desarrollo de la competencia conversacional de los estudiantes extranjeros, lo que muestra su evolución, ya que fueron capaces de:

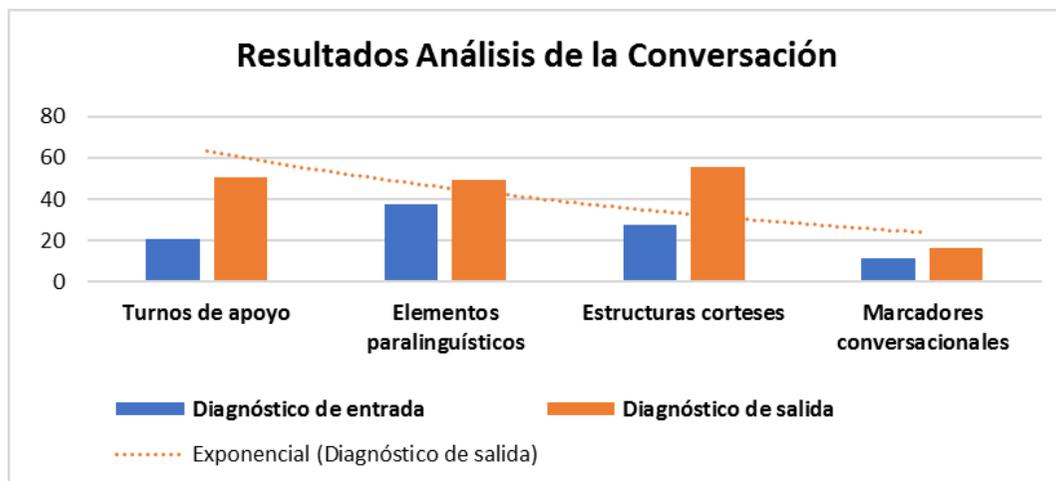
- Identificar y utilizar eficazmente hasta el 60 % de las estructuras secuenciales y mecanismos de inicio de turno, mantenimiento de turno y cierre de turno, lo que mejora la conexión entre secuencias conversacionales para aportar más dinamismo a la práctica conversacional.

- Utilizar de forma recurrente el 50,5 % de los recursos verbales y el 49,5 % de los paralingüísticos para contribuir y apoyar la conversación, lo que facilita la activación, el mantenimiento y el control del contacto con el interlocutor.

- Utilizar el 55 % de las estructuras, estrategias y mecanismos de cortesía necesarios para minimizar los malentendidos interculturales (Gráfico 1).

Gráfico 1

Resultado del análisis de la conversación



Fuente: Elaboración propia

Los datos sugieren que la sistematización de la lógica secuencial-intercultural propuesta puede propiciar que la transición y negociación de los turnos en la dinámica de los intercambios sea adecuada y natural, que la participación de los estudiantes sea simétrica y cortés en la práctica conversacional, que las introducciones a los temas centrales y laterales involucren a todos los interlocutores de forma no invasiva o amenazadora a la imagen de estos, que los estudiantes brinden apoyo y retroalimentación a sus compañeros, que se generen relaciones de interdependencia y colaboración y que compartan valores co-construidos mediante el diálogo.

Conclusiones

El modelo didáctico de la dinámica secuencial-intercultural deviene novedoso enfoque metodológico que busca articular, de manera coherente, las relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en LE, tomando en cuenta tanto su valor cognoscitivo y reflexivo como la connotación crítico-valorativa y el autodescubrimiento del estudiante de sus propias acciones, emociones y procesos estratégicos en la conversación espontánea.

Las acciones propuestas como concreción del modelo, se aplicaron a un grupo de aprendices de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente, Cuba. Los resultados se evaluaron mediante el tratamiento estadístico de un corpus mientras que la interpretación de los datos se realizó mediante el Análisis de la Conversación. Se constató una mejora en la competencia conversacional de los estudiantes como resultado de un manejo adecuado de las estructuras secuenciales, interaccionales, de cortesía y socioculturales, lo que demuestra la pertinencia de la propuesta.

La implementación de este enfoque supone importantes desafíos para el profesorado de lenguas extranjeras (LE), ya que, para garantizar su efectividad, es necesario adaptar de manera intencionada el currículo, los materiales, los métodos y la evaluación, con el objetivo de facilitar el desarrollo de la competencia conversacional en el estudiantado. Estos desafíos se intensifican en contextos con grupos numerosos o en entornos virtuales de aprendizaje.

Si bien un estudio a pequeña escala no permite extraer conclusiones definitivas, los resultados de esta investigación demuestran que los estudiantes de español como lengua extranjera participantes lograron un progreso significativo en su competencia conversacional, lo que confirma la necesidad de continuar aplicando las acciones didácticas propuestas en grupos de aprendices extranjeros de diferentes nacionalidades y lenguas maternas, con el propósito de alcanzar mayores niveles de generalización de la lógica secuencial-intercultural planteada.

Agradecimientos

Las autoras agradecen a los estudiantes que participaron en la experimentación. Este trabajo contribuye al proyecto institucional "Sistematización de las habilidades en lenguas extranjeras" de la Facultad Lenguas Extranjeras de la Universidad de Oriente. Se agradece el financiamiento del Proyecto Transversal del Programa VLIR-IUC-UO, programa de colaboración interuniversitaria entre universidades belgas (VLIR-UOS) y la Universidad de Oriente, Cuba.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, investigación, análisis de datos, software y validación, Lizandra Rivero Cruz; metodología, redacción, revisión y edición, Lizandra Rivero Cruz, Elaine Frómeta Quintana y Yaritza Tardo Fernández.

Referencias

- Atmojo, A. E. P. (2021). Perceptions on the Use of Movies and Multimodal Aspects for Teaching Conversational Competence to Porter Students. *ELT Worldwide/English Language Teaching (ELT) Worldwide*, 8(1), 1. <https://doi.org/10.26858/eltww.v8i1.19683>
- Cestero, A. M. (2016). Presentación. La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. *Linred: Lingüística En la Red*, 14, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6065669>
- Cestero, A. Ma. (2017.). La comunicación no verbal. En A. M. Cestero e I. Penadés (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, 1051-1122.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- de Oliveira, M. M. y Stevanovic, M. (2024). Interculturality and decision making: Pursuing jointness in online teams. *Intercultural Pragmatics*, 21(1), 1–32. <https://doi.org/10.1515/ip-2024-0001>
- Fuentes, H. (2022). *Pedagogía y Didáctica en la Educación Superior*. Inblueditorial. <https://inblueditorial.com/2022/06/>
- García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. (Tesis doctoral) Universidad Alcalá de Henares, España.
- Hall, J. K. (2018). From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning. *Classroom Discourse*, 9(1), 25-39, <https://10.1080/19463014.2018.1433050>
- Hammouri, K. (2023). The Conversational Competence Level Among the Gifted students in light of Some Variables. *Journal Of Namibian Studies*, 33. <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.861>
- Hernández Bravo, B. (2017). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna, España.

- Karafil, B. y Uysal İlbay, Ö. (2023). A Conversation Analytic Study on Scaffolding Strategies Applied in an Online English Class. *International Journal Of Academic Research In Education (Online)*. <https://doi.org/10.17985/ijare.1365101>
- Lacorte, M. y Atienza, E. (2019). Dimensiones críticas en la enseñanza del español. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Routledge, pp. 137-150.
- Martínez, M. C. (2015). *El desarrollo temático de la conversación en español como lengua materna y en español como lengua extranjera en estudiantes finlandeses*. (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija.
- Meyer, S., Blondel, V. y Mall-Grob, B. (2017). Conversational interaction and the development of conversational competence in additional languages in higher education: Considerations for students, language centres, and language policy developers. *Language Learning in Higher Education*, 7(2), 239-274. <https://doi.org/10.1515/cercles-2017-0010>
- Pascual Escagedo, C. (2019). El papel del oyente en la adquisición de la competencia conversacional en ELE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 32(1), 220-247. <https://doi.org/10.1075/resla.17048.pas>
- Rivero Cruz, L., Tardo Fernández, Y. y Rey Rivas, P. (2020). Conversational competence in the teaching of foreign languages: gnoseological and didactic references. *Conrado*, 16(76), 287-294. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1487>
- Sun, D. (2014). From Communicative Competence to Interactional Competence: A New Outlook to the Teaching of Spoken English. *Journal Of Language Teaching And Research*, 5(5). <https://doi.org/10.4304/jltr.5.5.1062-1070>
- Van Lier, L. (1998). Constraints and Resources in Classroom Talk: Issues of Equality and Symmetry. En Byrnes, H. (ed.) *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*. Modern Language Association of America.
- Waring Zhang, H. (2018). Teaching L2 interactional competence: problems and possibilities. *Classroom Discourse*, 9(1), 57-67. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1434082>
- Willis, D. (2015). Conversational English: teaching spontaneity. En *Second language learning and teaching*, pp. 3-18. https://doi.org/10.1007/978-3-642-38339-7_1
- Zhai, C. y Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers And Education. Artificial Intelligence*, 4, 100-134. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134>
- Zhang, Z. (2008). Discourse Analysis and Cultivation of Conversational Competence in English Class. *International Education Studies*, 1(3). <https://doi.org/10.5539/ies.v1n3p60>

Creencias del profesorado de inglés sobre enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en torno a secuencias didácticas de gramática multilingües

María Dolores GARCÍA-PASTOR

Datos de contacto:

María Dolores García-Pastor
Universitat de València, GIEL
maria.d.garcia@uv.es

Recibido: 16/09/2024
Aceptado: 16/12/2024

RESUMEN

La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües constituye una demanda del sistema educativo español a la que la escuela ha de dar respuesta. Los docentes necesitan, por tanto, dispositivos de intervención didáctica que les permitan abordar una enseñanza gramatical que promueva la reflexión metalingüística en el alumnado y la transferencia entre las distintas lenguas curriculares en las aulas de Educación Primaria y Secundaria en España. Las secuencias didácticas de gramática multilingües desarrolladas en el proyecto Egramint (SDGE) pretenden atender esta necesidad y facilitar el tipo de educación lingüística que requiere nuestro sistema educativo. A partir de la implementación de tres de estas secuencias en el aula de lengua extranjera inglés, este trabajo examina las creencias de 9 docentes de Primaria y Secundaria sobre las secuencias implementadas en relación con la enseñanza-aprendizaje gramatical, la reflexión metalingüística y la integración de lenguas para la educación plurilingüe en entrevistas semi-estructuradas. Las creencias de estos docentes se analizaron desde un enfoque cualitativo basado en el análisis del contenido (Krippendorff, 2004). Los resultados indican que las creencias sobre las SDGE se organizaron en creencias de implementación y de diseño positivas y negativas, que revelaron tensiones tanto entre creencias como entre creencias y prácticas, así como ideologías monolingües y plurilingües en el profesorado. El estudio confirma la necesidad de formación en la enseñanza de lenguas reflexiva e interlingüística con prácticas para la exploración de las creencias durante la misma.

PALABRAS CLAVE: creencias del docente; enseñanza-aprendizaje gramatical; reflexión metalingüística; tratamiento integrado de lenguas; secuencias didácticas, ILE.

English as a foreign language teacher beliefs about reflective and interlinguistic grammar instruction regarding didactic multilingual grammar sequences

ABSTRACT

Reflective language teaching in multilingual contexts is a demand of the Spanish educational system that schools have to address. Teachers thus need didactic intervention devices that enable them to implement grammar instruction that promotes students' metalinguistic awareness and language transfer across curricular languages in Primary and Secondary education classrooms in the country. Didactic multilingual grammar sequences of the Egramint project (EDGS) have attempted to meet this need, and therefore facilitate the kind of linguistic education that our educational system requires. Based on the implementation of three of these sequences in the English as a foreign language (EFL) classroom, this study examines the beliefs of 9 Primary and Secondary school teachers about grammar learning and instruction, metalinguistic awareness, and an integrated approach to languages for plurilingual education in in-depth semi-structured interviews. Teacher beliefs were analysed qualitatively following content analysis (Krippendorff, 2004). Results indicate that their beliefs about the EDGS were organised into positive and negative implementation-oriented and design-based beliefs, which revealed tensions between beliefs themselves, and beliefs and practices along with monolingual and plurilingual ideologies. The study points at the need of teacher education in reflective and interlinguistic language teaching that includes practices for teacher belief exploration.

KEYWORDS: Teacher beliefs; grammar instruction and learning; metalinguistic awareness; integrated approach to languages; didactic sequences; EFL.

Introducción

Las creencias del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje forman parte de lo que se conoce como "la cognición del docente" (*teacher cognition*) (Borg, 2003, 2015, 2019) y constituyen un constructo mental de compleja definición por la dificultad que entraña su clara distinción de otros conceptos de naturaleza cognitiva como los saberes, las actitudes, las opiniones o las percepciones, entre muchos (Pajares, 1992). Asimismo, son difíciles de definir por la influencia que ejercen sobre ellas múltiples factores como la experiencia escolar previa, los estudios y prácticas formativas y el contexto socio-cultural en el que se inscribe la labor docente (Borg, 2003, 2015). A pesar de ello, en este trabajo, que se sitúa en el ámbito de la cognición de los docentes de segundas lenguas o lenguas extranjeras (L2) (Borg, 2019), las creencias constituyen proposiciones tácitas o conscientes de carácter evaluativo-afectivo sobre lo que debería hacerse o ser y lo que es preferible (Basturkmen et al., 2004), las cuales pueden

ser estables o variar de una situación a otra; son consideradas por los docentes como verdaderas; provienen de sus experiencias; se construyen en y a través de sus prácticas discursivas; y sirven de base para la acción (Barcelos & Kalaya, 2013; Borg, 2011, 2017). El estudio de las creencias del profesorado sobre la enseñanza-aprendizaje en educación lingüística es de suma importancia, ya que estas tienen un impacto en sus decisiones pedagógicas y en su práctica diaria (Borg, 2015), aunque no está claro en qué medida la afectan, puesto que la práctica no es siempre un fiel reflejo de las creencias y también influye en ellas (Basturkmen, 2012; Borg, 2015, 2017; Phipps & Borg, 2009). Además, son parte de la identidad profesional del docente (Pennington & Richards, 2016); suelen ser resistentes al cambio (Borg, 2003, 2011) y actúan como un filtro en el aprendizaje (Borg, 2003, 2015; Pajares, 1992), por lo que pueden llegar a tener mayor peso en la actuación de los docentes que la formación recibida (Borg, 2003, Phipps & Borg, 2009) y constituir también una barrera para la adopción de nuevos métodos o innovaciones pedagógicas (Barcelos & Kalaya, 2013; Borg, 2017). En consecuencia, conocerlas es clave para la mejora de los programas formativos y de desarrollo profesional del profesorado (Borg, 2011; Sato & Loewen, 2019), ya que son imprescindibles para entender cómo los docentes enfocan su trabajo y lo llevan a cabo para promover cambios en aras de una práctica más efectiva (Borg, 2017).

Además de estos aspectos, un foco importante de investigación sobre las creencias de profesores de L2 ha sido la gramática y su enseñanza-aprendizaje (p. ej., Borg, 2011, 2015; Graus & Coppen, 2016; Jean & Simard, 2011; Phipps & Borg, 2009; Sato & Oyanedel, 2019). Ello no es sorprendente, si se tiene en cuenta que este ha sido y sigue siendo un tema por resolver en adquisición de segundas lenguas y educación lingüística (Ellis, 2006; Nassaji & Fotos, 2011; Richards & Renandya, 2002; Ur, 2011). Por su parte, otros estudios se han centrado en las creencias de los docentes de L2 sobre el multilingüismo y la educación plurilingüe (p. ej., Alisaari et al., 2019; Arocena et al., 2015; Gorter & Arocena, 2020; Otwinowska, 2014; Palou & Tresserras, 2015; Portolés & Martí, 2020). Este trabajo aborda ambos tipos de creencias en 9 docentes de ILE de Primaria y Secundaria a partir de la implementación que estos realizaron de tres secuencias didácticas de gramática multilingües del proyecto Egramint (SDGE)¹. El estudio conjunto de ambos tipos de creencias sobre estos dispositivos pedagógicos resulta necesario en nuestro contexto socio-educativo actual, que demanda una enseñanza reflexiva de las lenguas curriculares por parte del profesorado para el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado (LOMLOE). Así pues, el análisis de las creencias de estos docentes sobre dichos dispositivos puede i) arrojar luz sobre la idoneidad de los mismos para afrontar los retos actuales de la educación plurilingüe; ii) aportar información que puede ser útil para la formación del profesorado en la enseñanza reflexiva de las lenguas y las pedagogías multilingües; iii) contribuir al avance del conocimiento sobre las creencias en torno a la gramática y su enseñanza en profesorado de L2 al contemplar esta desde la óptica del multilingüismo; y iv)

¹ Rodríguez-Gonzalo (en prensa) y <https://sites.google.com/view/sdg-egramint/presentaci%C3%B3n>

incrementar recíprocamente la comprensión de las creencias sobre enfoques multilingües en el aula de ILE, caracterizada por una larga tradición monolingüe (Cummins, 2017; Douglas Fir Group, 2016).

Creencias de los docentes de L2 sobre enseñanza gramatical

Los estudios sobre creencias de los docentes de L2, especialmente de inglés, en torno a la gramática y su enseñanza han mostrado que estas pueden ser centrales (*core beliefs*) y periféricas (*peripheric beliefs*) (Borg, 2011, 2017; Phipps & Borg, 2009). Las primeras son estables y tienen un gran peso en la actuación de los docentes, porque surgen de su propia experiencia; mientras que las segundas son variables y más débiles, ya que se basan en la teoría. La investigación también ha diferenciado entre creencias profesadas (*professed beliefs*) o lo que los docentes dicen que creen y creencias materializadas (*enacted beliefs*), que se infieren directamente de su práctica a partir de la observación (Borg, 2017). En este trabajo, las creencias objeto de estudio han sido las profesadas, vinculadas a prácticas específicas de docentes de ILE en aulas de Primaria y Secundaria a través de la implementación de SDGE, por lo que su análisis no deja de ser realista y adecuado para la comprensión de dichas prácticas (Andrews, 2003; Phipps & Borg, 2009). Otros tipos de creencias sobre la gramática y su enseñanza hacen referencia a enfoques de instrucción gramatical (Graus & Coppen, 2016; Sato & Oyanedel, 2019) como i) la atención a las formas o enseñanza tradicional de la gramática; la atención a la forma o instrucción gramatical comunicativa y la atención al significado, caracterizada por la ausencia de enseñanza gramatical (Long, 1991); además de ii) la enseñanza gramatical explícita, centrada en la forma lingüística, la reflexión metalingüística y el uso del metalenguaje opuesta a la instrucción implícita o por simple exposición al input (Ellis, 2010); y la instrucción gramatical deductiva, basada en la presentación de la regla y ejercicios de práctica posteriores frente a la enseñanza inductiva de la gramática, en donde la regla se infiere a partir de ejemplos o modelos lingüísticos (Jean & Simard, 2013).

Estas creencias se organizan en redes o sistemas complejos, en los que suelen aparecer tensiones entre creencias contradictorias, que conviven simultáneamente en un mismo individuo (Borg, 2015; Phipps & Borg, 2009; Sato & Oyanedel, 2019). Al igual que otras creencias, se encuentran en constante interacción con factores internos como las experiencias educativas previas de los docentes, su formación, auto-confianza y motivación; y factores externos que comprenden las prescripciones curriculares, las limitaciones temporales de la docencia, la ratio de alumnos por clase, la conducta y las características del estudiantado, o la ideología educativa dominante en su contexto profesional (Borg, 2003, 2015; Gao & Zhou, 2021; Phipps & Borg, 2009; Sato & Oyanedel, 2019). Ello explica que en algunos trabajos no se haya encontrado una relación clara entre determinadas creencias sobre la instrucción gramatical en L2 y algunos de estos factores como, por ejemplo, los años de experiencia docente o la formación recibida (Andrews, 2003); mientras que en otros, sí que se ha observado

una relación inversa entre la enseñanza gramatical explícita y los años de experiencia del profesorado, y una relación positiva entre este factor y la instrucción gramatical vinculada a la comunicación (Sato & Oyanedel, 2019). En general, lo que los estudios referidos anteriormente indican es que los docentes de L2 poseen creencias centrales que justifican su enfoque de instrucción gramatical y superan creencias periféricas basadas en teorías; creen que la gramática ha de enseñarse desde la comunicación y que el alumnado necesita aprenderla, pero muestran también diferencias en sus creencias sobre la instrucción de este componente lingüístico, relacionadas con factores internos y externos diversos.

Creencias de los docentes de L2 sobre educación plurilingüe

La investigación sobre las creencias del profesorado de L2 en torno al multilingüismo y la educación plurilingüe ha mostrado la existencia dominante de creencias monolingües en estos docentes (Arocena et al., 2015; Otwinowska, 2014), de gran influencia y tradición especialmente en la enseñanza de L2 inglés (Cummins, 2017; Douglas Fir Group, 2016); la modificación de las mismas en cursos de formación que tratan pedagogías translingüales (Fischer & Lahmann, 2020; Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020; Woll, 2020); y la presencia paralela y en ocasiones preponderante de creencias multilingües en profesorado de Primaria (Arocena et al., 2015), Secundaria (Haukås, 2016), o ambos, así como en docentes de Infantil y otros docentes noveles o en ejercicio en la Educación superior y la enseñanza no reglada en diferentes países (Alisaari et al., 2019; Brinkmann, 2024; Gartziarena & Altuna, 2022; Gartziarena & Villabona, 2022; Otwinowska, 2014). Las creencias monolingües de los docentes de L2 se basan en la idea de que la enseñanza ha de vehicularse en la lengua meta, evitando la traducción; las lenguas deben mantenerse separadas; y el alumnado ha de dominar la L2 como un hablante nativo, a quien se le supone el mismo grado de competencia en las distintas las lenguas que conoce (Cummins, 2017).

Estas creencias son susceptibles de orientarse hacia principios de la educación plurilingüe como resultado de la formación inicial y permanente recibida (Fischer & Lahmann, 2020; Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020), dando lugar a creencias multilingües como la idea de que la enseñanza lingüística ha de facilitarse en materias no lingüísticas; las lenguas del alumnado y las lenguas curriculares minoritarias han de utilizarse en el aula; y las lenguas en general han de enseñarse de manera integrada y coordinada (Fischer & Lahmann, 2020; Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020; Woll, 2020). Otras creencias multilingües incluyen la visión de que el multilingüismo es beneficioso (Arocena et al., 2015; Brinkmann, 2024; Portolés & Martí, 2020; Gartziarena & Villabona, 2022) y un derecho del individuo, puesto que forma parte de su identidad (Alisaari et al., 2019; Gartziarena & Altuna, 2022); o que el modelo del hablante nativo como objetivo del aprendizaje lingüístico no es viable en la actualidad (Arocena et al., 2015; Gartziarena & Altuna, 2022).

Al igual que con otros tipos de creencias, el profesorado experimenta tensiones

entre creencias monolingües y multilingües, las cuales Alisaari et al. (2019) resumen en tres macro ideologías –“defensa” del multilingüismo (*advocacy*), “aceptación” de este (*allowance*) y “rechazo” del mismo (*denial*)–; y Brinkmann (2024) sitúa en un continuo entre creencias monoglósicas y heteroglósicas. Estas tensiones se observan a la hora de abordar la educación plurilingüe en la práctica (Arocena et al., 2015; Byrnes, 2020; Haukås, 2016; Otwinowska, 2014; Portolés & Martí, 2020) y son influenciadas por factores internos y externos como las experiencias lingüísticas del docente, su competencia y conciencia metalingüística en distintas lenguas, la formación recibida, el nivel educativo, los años y el tipo de experiencia docente acumulada, el contexto socio-educativo y el currículo (Alisaari et al., 2019; Arocena et al., 2015; Byrnes, 2020; Haukås, 2016; Otwinowska, 2014; Portolés & Martí, 2020; Woll, 2020).

Método

Este estudio tiene como objetivo examinar las creencias de 9 docentes de ILE de Primaria y Secundaria sobre la enseñanza-aprendizaje gramatical y la educación plurilingüe con foco en la reflexión metalingüística y el tratamiento integrado de lenguas a partir de la implementación que realizaron de SDGE en sus aulas. Puesto que cada docente implementó una secuencia, las preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes:

- ¿Cuáles son las creencias de estos docentes sobre la enseñanza-aprendizaje gramatical y la reflexión metalingüística en la secuencia implementada?
- ¿Cuáles son sus creencias sobre la educación plurilingüe y el tratamiento integrado de lenguas en dicha secuencia?

Participantes

Los participantes de este estudio son 9 docentes de ILE de Primaria (n = 2) y Secundaria (n = 7), hombres (n = 3) y mujeres (n = 6) con edades comprendidas entre 26-48 años y con 3-24 años de experiencia en la enseñanza de idiomas en el momento en el que se realizó este estudio. Estos docentes son hablantes de castellano, catalán en sus distintas variedades e inglés; y su formación comprende: el Grado de Maestro en Educación Primaria (inglés), el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), el Máster de Profesor en Educación Secundaria en esta especialidad lingüística y cursos diversos de formación continua. Las secuencias que implementaron en Primaria (6º curso) y Secundaria (1º, 2º y 4º de ESO; 3º de PMAR) versaron sobre el adjetivo y sus usos (SDGE *Adopt don't shop*) y la expresión de la obligación en ILE (SDGE *Our evaluations count! y How to express obligation in English*) (Tabla 1).

Tabla 1

Participantes, Secuencias y Datos Implementación

Profesor/ Profesora	Sexo	Secuencia implementada	Curso y etapa	Centro educativo
BO	M	Adopt don't shop	6º EP	CEIP Sant Marc de Calldetenes (Barcelona)
AR	M	Adopt don't shop	2º ESO	IES La Garrigosa (Meliana, Valencia)
LR	M	Adopt don't shop	3º PMAR	IES Camp de Morvedre (Sagunto, Valencia)
EG	M	Adopt don't shop	1º ESO	IES Camp de Morvedre (Sagunto, Valencia)
MC	H	Adopt don't shop	1º ESO	IES Camp de Morvedre (Sagunto, Valencia)
AJ	H	Our evaluations count	6º EP	CEIP Cervantes (Valencia)
BL	M	How to express obligation	4º ESO	IES Camp de Morvedre (Sagunto, Valencia)
JP	H	How to express obligation	4º ESO	IES La Serranía (Villar del Arzobispo, Valencia)
CG	M	How to express obligation	4º ESO	IES Llopís Marí (Cullera, Valencia)

Nota. El profesor o profesora se corresponde con sus iniciales.

Materiales

Las SDGE empleadas plantean situaciones de aprendizaje que combinan la enseñanza reflexiva de las lenguas mediante actividades de reflexión metalingüística sobre el adjetivo (*Adopt don't shop*), los verbos modales y el imperativo (*Our evaluations count*, *How to express obligation*), y la pedagogía translingual a través de actividades de reflexión interlingüística basadas en el contraste de lenguas curriculares (castellano, catalán en su variedad oriental y occidental e inglés) por medio de la traducción y los cognados. Asimismo, poseen una estructura en tres fases (Rodríguez-Gonzalo, 2022): una primera fase de observación de los usos en situaciones reales de comunicación; una segunda fase de indagación en la que el alumnado presta atención a las formas lingüísticas y las manipula en diferentes contextos comunicativos; y una tercera fase de sistematización del aprendizaje en la que elabora un producto final en forma de i) un texto escrito de un género concreto –un anuncio para adoptar una mascota en *Adopt don't shop* y una reseña de internet sobre un lugar visitado en *Our evaluations count*; y ii) un texto multimedia –un video de TikTok en *How to express obligation*. En esta fase los estudiantes también realizan un informe metalingüístico guiado en donde indican y revisan los conocimientos gramaticales adquiridos.

Procedimientos de recogida y análisis de datos

Para responder a las preguntas de investigación formuladas, se siguió una metodología de investigación cualitativa, atendiendo a la idoneidad de la misma para el estudio de creencias de docentes de L2 a través de sus narraciones de experiencias vividas (Olafson et al., 2014). Así pues, se realizaron 9 entrevistas semiestructuradas con los participantes de este estudio (1 por docente) de una duración media de 40-60 minutos cada una en la lengua elegida por estos, de modo que 7 fueron en castellano y 2 en catalán. Estas se llevaron a cabo después de la implementación de las SDGE en las aulas entre los meses de noviembre de 2021 y mayo de 2023, y se basaron en preguntas abiertas dirigidas a obtener información detallada de sus creencias sobre la enseñanza gramatical y la educación plurilingüe vinculada a las secuencias implementadas. Las preguntas se organizaron en una primera parte que indagaba sobre la experiencia del docente en relación con el uso de la secuencia en el aula, los posibles ajustes realizados durante su implementación y la recepción de la misma por parte del alumnado; una segunda parte que interrogaba sobre las actividades de reflexión metalingüística y el aprendizaje del alumnado al respecto; y una tercera parte que se centraba en las actividades de contraste interlingüístico y el aprendizaje de los estudiantes en las mismas. Las entrevistas incluían además preguntas dirigidas a obtener la visión de los docentes sobre la estructura en fases de las SDGE; posibles modificaciones a incorporar en el diseño de estas; el impacto potencial de estos dispositivos en la enseñanza-aprendizaje gramatical en general; y la posible elaboración de una secuencia propia tomando la secuencia utilizada como ejemplo.

Las entrevistas fueron grabadas en video, transcritas y analizadas, siguiendo el análisis del contenido (Krippendorff, 2004) con el uso del software Atlas.ti 24. El análisis se basó en una fase inicial en la que se identificaron temas recurrentes en cada entrevista; se establecieron categorías iniciales; y se escribieron notas analíticas. A posteriori, las categorías se refinaron, comparándolas a su vez con categorías procedentes de estudios previos (p. ej., Graus & Coppen, 2016; Sato & Oyanedel, 2019; Alisaari et al., 2019; Arocena et al., 2015; Portolés & Martí, 2020) y se organizaron en jerarquías y grupos. Las categorías resultantes se discutieron con un investigador externo y las discrepancias se resolvieron, alcanzando un 97% de acuerdo.

Resultados

El análisis de las entrevistas mostró un entramado de creencias en torno a 4 macro-categorías temáticas: el alumnado; el enfoque de enseñanza propio en L2; la lengua como objeto de enseñanza-aprendizaje; y las SDGE utilizadas. Dado que las creencias sobre las secuencias implementadas son las que responden a las preguntas de investigación de este trabajo, estas se discuten en detalle más abajo. El resto de macro-categorías se comentan brevemente a continuación, ya que proporcionan un contexto para dichas creencias.

Creencias generales

Las creencias de los 9 docentes sobre el alumnado se centraron en su modo de aprender y sus conocimientos lingüísticos. Estas aparecieron como creencias centrales (*core beliefs*) (Borg, 2011, 2017; Phipps & Borg, 2009), ya que procedían de su experiencia en las aulas y se mostraron invariables a lo largo de sus discursos. En concreto, estas creencias sobre el alumnado hicieron referencia a un modo de aprender inglés mecanicista, que se caracteriza por la inmediatez y el gusto por lo audiovisual, lo digital y el juego, especialmente en Primaria. En consecuencia, el alumnado i) se limita a recordar y aplicar elementos lingüísticos en ejercicios, actividades y exámenes, como comenta JP: “[...] es un alumnado que está muy acostumbrado a la enseñanza tradicional [...] de yo fórmula y a partir de la fórmula tú ya desarrollas eeh los ejercicios y te lo aprendes y lo vomitas en el examen”; o ii) no recuerda lo aprendido, lo cual le impide crear un texto adecuado en L2, como indica AR: “hicimos dos opciones textuales, una primera, y cuando vimos que no se utilizaban (los adjetivos), una segunda [...] y era en esta segunda donde tal vez les faltaban herramientas”.

Estos resultados son consistentes con los hallazgos de trabajos sobre los currículos oficiales de lenguas en nuestro país y determinados libros de texto de inglés, que muestran la incidencia de operaciones cognitivas básicas (recordar y aplicar) y la ausencia de operaciones más complejas (crear) en estos documentos (Ballester Almagro et al., 2024; García-Pastor & Sanz-Moreno, 2024). Este aprendizaje fundamentado en operaciones mentales básicas, viene reforzado, según los 7 docentes de Secundaria de este estudio, por el énfasis en los exámenes y una desmotivación del estudiantado en esta etapa educativa, lo cual revela la influencia de factores como su contexto profesional y las características del alumnado en sus creencias, como han apuntado diversos autores (Borg, 2003, 2015; Gao & Zhou, 2021; Phipps & Borg, 2009; Sato & Oyanedel, 2019).

En cuanto a las creencias de los 9 docentes sobre su propio modo de enseñar la L2, estas revelaron dos enfoques vinculados especialmente a la enseñanza gramatical: un enfoque deductivo y explícito, apoyado en el libro de texto, frente a un enfoque inductivo para la exploración de los usos lingüísticos (Jean & Simard, 2013). Los siguientes ejemplos ilustran estos enfoques didácticos:

Ejemplo 1. Entrevista a AJ - SDGE *Our evaluations count*

AJ: [...] usamos mucho el apoyo del-del libro de la editorial, y siempre partimos de [...] de presentar vocabulario, trabajar en un texto o una canción o ambas, y luego ya [...] eeh empezamos con la gramática. Vemos la gramática y empezamos a usarla [...]

Ejemplo 2. Entrevista a JP - SDGE *How to express obligation*

JP: [...] a mí me gusta más de la otra manera, mm-más vamos a jugar con el lenguaje y

a partir de ahí nos vamos a dar cuenta de los usos, para qué se...para qué se utilizan las formas lingüísticas [...]

Todas estas creencias aparecieron en tensión con otras creencias vinculadas a la implementación de las SDGE, como detallamos en el siguiente apartado. Finalmente, las creencias sobre la lengua fueron escasas y aludieron a la dificultad que entraña el aprendizaje de ciertos contenidos gramaticales.

Creencias sobre las SDGE

a) Enseñanza-aprendizaje gramatical y reflexión metalingüística

En respuesta a la primera pregunta de investigación, las creencias en torno a la enseñanza-aprendizaje gramatical en las SDGE fueron creencias positivas que aparecieron en tensión con creencias negativas, mostrando así la naturaleza contradictoria propia de la cognición de los docentes de L2 (Borg, 2015; Barcelos & Kalaja, 2013). Las creencias positivas revelaron una enseñanza gramatical basada en los usos e integrada en la comunicación, que los participantes equipararon a un enfoque inductivo, conducente a un aprendizaje significativo y sistematizado de la lengua. Este enfoque se opone a un enfoque deductivo sobre el que mostraban creencias negativas al relacionarlo con un modelo tradicional en donde se presentan las reglas y estructuras desvinculadas de los usos, y los estudiantes las practican sin llegar a consolidar su conocimiento (Ur, 2011). Al igual que en otros trabajos (p. ej., Borg, 2015; Graus & Coppen, 2016; Jean & Simard, 2013; Sato y Oyanedel, 2019), los participantes percibían ambos enfoques como excluyentes y revelaron que, a pesar de estar a favor de una enseñanza gramatical comunicativa, como plantean las SDGE, seguían sin desviarse del modelo tradicional al que está acostumbrado el alumnado (Jean & Simard, 2013). Estos resultados indican, por tanto, tensiones entre creencias entre sí, y creencias y prácticas, muy comunes en torno a la enseñanza gramatical en L2 (Phipps & Borg, 2009; Sato y Oyanedel, 2019). Asimismo, muestran las limitaciones que los factores relativos al estudiantado pueden imponer en las creencias y las prácticas de enseñanza gramatical del profesorado (Borg, 2003, 2015; Graus & Coppen, 2016). El ejemplo 3 ilustra estos hallazgos en EG, una docente de Secundaria:

Ejemplo 3. Entrevista a EG - SDGE *Adopt don't shop*

EG: Pues, a ver, yo creo que siempre enseñamos lo mismo. Siempre empezamos por el presente, luego el pasado, luego el futuro. Y-y yo creo que-que hay cosas que no funcionan en la enseñanza del-de la lengua, sobre todo, claro, la-en mi caso del inglés. Siempre vamos de una unidad a otra y ahora te explico el presente continuo y te lo contrasto con el presente simple, pero no cala. No-por-por algún motivo..., por algún motivo, eso ellos luego no lo recuerdan. Entonces, yo creo que habría que eliminar ese tipo de-de secuencias [...]

No obstante, determinadas creencias positivas en torno a la enseñanza-aprendizaje gramatical en las SDGE se centraron en las facilidades que el alumnado experimentó en el aprendizaje lingüístico y sus reacciones afectivas positivas en distintos momentos de la implementación. En concreto, los docentes creyeron que la contextualización de los contenidos gramaticales en situaciones reales de comunicación, bien en forma de viñetas o textos breves de distintos géneros; la elaboración de un producto final con un propósito comunicativo real; y las revisiones periódicas de los aprendizajes, contribuyeron a la adquisición de los contenidos lingüísticos e incrementaron la motivación del estudiantado:

Ejemplo 4. Entrevista a AJ - SDGE *Our evaluations count*

AJ: [...] otra ventaja eran los textos, los textos eran textos reales o textos que podían ser reales, con imágenes de sitios que existen, de personas que han visitado y están dando su opinión. Y que ellos pueden conocer porque han estado o que al menos les suenan eeh París, London, Louvre, y... eem...y en eso justamente en estos grupos de alumnos eeh les iba muy bien porque se acercaba a sus intereses.

Las creencias negativas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática en las SDGE también hicieron referencia a las dificultades experimentadas por el alumnado al inicio de la intervención y en torno a algunos aspectos de las secuencias, así como a determinadas reacciones afectivas negativas del mismo. Así pues, los docentes mostraron la creencia de que el cambio de una enseñanza gramatical tradicional a una instrucción desde los usos; la demanda de explicaciones metalingüísticas en muchas actividades; la proporción de ejemplos; y la creación textual escrita constituyeron obstáculos para el aprendizaje a pesar de la guía ofrecida al respecto en las secuencias:

Ejemplo 5. Entrevista a BL - SDGE *How to express obligation*

BL: Ha sido-yo creo que es la-el cambio. Mhm

E: O sea, que el cambio de-de ir de los usos a las formas eeh en vez de al revés...

BL: Sí

E:...¿tú crees que eso es lo que ha provocado que ellos igual no lo recibieran tan bien? que se cansaran, ¿no? que lo encontraran más difícil, ¿no?

BL: Sí, sí-

E: Ya

BL: -sí, porque es una dinámica diferente [...] -y de la otra manera no. *A ver, cambia el verbo entre paréntesis*, y eso es lo que están haciendo toda la vida [...] Romper el hábito...claro, pues cuesta.

(E = entrevistador(a))

Las creencias sobre la reflexión metalingüística también fueron positivas y

negativas. Las creencias positivas se centraron en la idea de que las SDGE promueven la reflexión sobre la L2 en el alumnado mediante el trabajo por parejas y en pequeños grupos y, en consecuencia, este recuerda y sistematiza parte de lo aprendido, lo cual le permite transferir los conocimientos lingüísticos adquiridos a otros contextos de uso. Asimismo, se observó una evolución en las creencias de algunos docentes respecto al trabajo en parejas y pequeños grupos de creencias negativas, por las cuales concebían estos agrupamientos como un impedimento para el aprendizaje lingüístico (Sato & Oyanedel, 2019) o simplemente como organización de equipos y asignación de roles (Casas et al., 2020), a creencias positivas en las que los percibían como elementos esenciales para la actividad metalingüística a través de la interacción y el *feedback* entre el alumnado. Los ejemplos 6 y 7 muestran estos resultados:

Ejemplo 6. Entrevista a AJ - SDGE *Our evaluations count*

AJ: [...] simplemente eran-

E: Mhm

AJ: -las mismas parejas. Y eso les ha gusta-

E: Vale

AJ: -les-les ha llevado bien a la reflexión ahí

E: Vale, vale, vale

Ejemplo 7. Entrevista a AR- SDGE *Adopt don't shop*

AR: Y creo que tienen que trabajar más así, en parejas... [...] porque aprenden mucho los unos de los otros [...] Y he aprendido que... que también es muy difícil porque, claro, ellos hablan y... y piensas que la clase, a lo mejor no está trabajando, sí que lo están haciendo porque aquí se han visto resultados

Los participantes también mostraron creencias negativas sobre la reflexión metalingüística en las SDGE, que aludían a las dificultades generales del alumnado para reflexionar sobre la lengua por falta de hábito, como expresa CG: “[...] entre ellos... no eran capaces de-de reflexionar esas cosas. Pero yo creo que también es porque no... en la-en-en el aprendizaje de la lengua no-no está esa reflexión”. Estas creencias también se refirieron a la imposibilidad por parte de la mayoría de alcanzar cierto grado de reflexión, debido a la ausencia de suficientes conocimientos lingüísticos y de competencia metalingüística vinculada a su edad: “[...] Pero mucha más reflexión, yo creo que no tienen la madurez lingüística para hacerlo” (BL). Finalmente, los docentes mencionaron problemas en torno al uso del metalenguaje para referirse a los conceptos gramaticales, como en otros trabajos sobre SDGE (Llamazares & Garcia, 2024): “les cuesta mucho distinguir en castellano también [...] lo que es un verbo de un adjetivo, de un sustantivo” (LR).

b) Educación plurilingüe e integración de lenguas

En respuesta a la segunda pregunta de investigación, los participantes mostraron creencias positivas y negativas en torno a la educación plurilingüe y la integración de lenguas en las secuencias. Estas aparecieron a lo largo de un continuo de creencias monolingües o monoglósicas y plurilingües o heteroglósicas (Brinkmann, 2014) con una correspondencia entre las primeras y creencias negativas, y las segundas y creencias positivas. En concreto, las creencias positivas se refirieron a los beneficios de recurrir al repertorio lingüístico del alumnado en su conjunto para comprender el funcionamiento del inglés y reflexionar sobre esta y otras lenguas, facilitando así el aprendizaje de las mismas:

Ejemplo 8. Entrevista a BO - SDGE *Adopt don't shop*

BO: [...] els ha facilitat molt la comprensió de moltes coses, no? [...] i jo crec que els ha ajudat també a-a, bueno, a tenir més clara l'estructura d'una frase [les ha facilitado mucho la comprensión de muchas cosas, ¿no? [...] y yo creo que les ha ayudado también a, bueno, a tener más clara la estructura de una frase]

Ejemplo 9. Entrevista a AR - SDGE *Adopt don't shop*

E: [...] ¿crees que contrastar o comparar las diferentes lenguas ha podido resultar útil para ellos, para su aprendizaje?

AR: Yo creo que en este caso en concreto sí, porque la posición es muy importante y si te acuerdas de que en tu lengua materna se coloca normalmente detrás y que en inglés será diferente, es que irá delante. Yo creo que aquí sí que les puede-les puede ayudar a reflexionar, sí.

Estas creencias secundan, por tanto, los aprendizajes observados a partir del contraste interlingüístico en trabajos sobre el uso de SDGE en Primaria y Secundaria (Llamazares & Garcia, 2024; Martí-Climent & Abad, 2024; Sempere et al., 2024) e indican que los docentes se mostraron a favor del contraste interlingüístico en el aula, a pesar de la ausencia de coordinación entre el profesorado de lenguas en los centros: “estem donant tres llengües i moltes vegades no estem coordinats al departament” [estamos dando tres lenguas y muchas veces no estamos coordinados en el departamento] (MC). Además, indicaron sentirse capaces de integrar diferentes lenguas en la enseñanza del inglés a partir de su experiencia con las SDGE y de los contrastes espontáneos a nivel oral que realizan intuitivamente en sus clases:

Ejemplo 10. Entrevista a AR - SDGE *Adopt don't shop*

E: ¿No lo has hecho y no lo harías? (integrar las lenguas)

AR: Eeh sí, sí que lo haría, aquí lo veo sencillo, no sé en otros conceptos...

E: Claro

AR: -cómo lo podría incluir [...] mmm eeh pero sí...lo podría hac-bueno lo hago explicado, claro, en-porque muchas veces cuando explico pues el *present perfect*, ahí sí que ha-comparo mucho con el castellano... [...] sí que se podría crear una unidad con ese contraste [...]

Estos hallazgos difieren, por tanto, de los obtenidos en numerosos estudios, que subrayan que el profesorado de L2 cree que le falta conocimientos, confianza y formación para implementar enfoques multilingües en sus aulas (p. ej., Alisaari et al., 2019; Arocena et al., 2015; Byrnes, 2020; Otwinowska, 2014; Palou & Tresserras, 2015; Portolés & Martí, 2020; Woll, 2020). En consecuencia, estos resultados apuntan a las SDGE como herramientas adecuadas para la educación plurilingüe desde las creencias de estos docentes, fundamentadas en sus prácticas de aula con estos dispositivos. Finalmente, otra creencia positiva observada de carácter multilingüe fue la de que el contraste mediante la traducción promueve el aprendizaje de diferentes lenguas por tratarse de una estrategia comúnmente utilizada por el alumnado para el aprendizaje de la L2: “[...] En las que tenían que [...] traducir directamente, pues eso [...] Para ellos eran eeh ees-no me lo han dicho, pero yo, para mí, creo que, según los he visto trabajar, creo que eran las actividades más fáciles para ellos [...] porque [...] ellos siempre te están [...] pidiendo una traducción” (AJ).

Se observaron también creencias situadas en un punto intermedio entre el monolingüismo y el plurilingüismo como la creencia de que el multilingüismo real es imposible en el tratamiento integrado de las lenguas, ya que la tendencia del alumnado es hacia el bilingüismo, impulsado por el uso de la lengua inglesa en el aula de inglés y del castellano como lengua oficial nacional (Gartziarena & Villabona, 2022):

Ejemplo 11. Entrevista a BL - SDGE *How to express obligation*

E: ¿Observaste que-que el contraste de lenguas en realidad se hacía [...]? ¿Y... cómo-cómo...?

BL: No [...] Ha sido unidireccional. O sea [...] inglés, castellano, castellano, inglés. Y ya no ha habido otra dirección [...] por ejemplo, no se ha buscado la...nadie ha dado ninguna versión en valenciano, por ejemplo, nadie.

Estos resultados se asemejan a los de Haukås (2016) en relación con el uso del inglés y el noruego en detrimento de otras lenguas del alumnado presentes en el aula, y ponen de manifiesto el imperialismo lingüístico que pueden reforzar en ocasiones las pedagogías translingüales en contra del igualitarismo y la democracia lingüística que suelen atribuirse (Byrnes, 2020).

Además de las creencias anteriores, también se encontraron creencias negativas de naturaleza monolingüe como el uso exclusivo de la lengua meta en el aula, por el que se ha de evitar la traducción (Arocena et al., 2015; Woll, 2020); y el impedimento de evaluar determinadas destrezas en la L2 si la producción del alumnado es en otras lenguas: “yo intentaba analizar [...] e ir evaluando el speaking como podía entre ellos,

pero claro, si se hablaban en castellano o valenciano, entonces...” (AJ). Esta última creencia revela así una de las preocupaciones frecuentes del profesorado sobre prácticas pedagógicas translingüales, apuntada por Byrnes (2020).

Sin embargo, los discursos de algunos docentes revelaron que estos sustituyeron determinadas creencias iniciales monolingües por creencias más plurilingües a raíz de haber implementado las SDGE en sus aulas: “Y sí, sí, funcionó el contraste de lenguas muy bien, que yo normalmente no lo suelo hacer en primero de la ESO, lo suelo hacer más tarde. Y mira, aquí estaba equivocada, creo que debo empezar antes” (EG). Estos resultados están en línea con estudios que muestran creencias del profesorado de ILE a favor del tratamiento integrado y coordinado de las lenguas, después de experimentar directamente con este enfoque en su formación (Gorter & Arocena, 2020; Portolés & Martí, 2020).

Conclusiones

El presente trabajo explora las creencias de docentes de inglés de Primaria y Secundaria en ejercicio sobre tres secuencias didácticas de gramática multilingües Egramint que implementaron en sus aulas. En concreto, se centra en sus creencias en torno al planteamiento de enseñanza-aprendizaje gramatical con foco en la reflexión metalingüística en estos dispositivos; y el enfoque plurilingüe de los mismos a través del tratamiento integrado de las lenguas. El estudio simultáneo de ambos tipos de creencias resulta novedoso, dado que generalmente estas se han explorado por separado en la investigación sobre la cognición de los docentes de L2. Examinar ambas creencias en conjunto resulta también necesario, teniendo en cuenta las demandas de nuestro sistema educativo actual respecto a la enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües en España. Los resultados de este trabajo muestran la presencia de creencias positivas y negativas en torno a la enseñanza-aprendizaje gramatical y la reflexión metalingüística en las SDGE, así como la educación plurilingüe y la integración de lenguas en las mismas. Las creencias positivas aluden en general a la consolidación del saber gramatical a través de una enseñanza que parte de los usos lingüísticos en situaciones de comunicación real y que promueve la actividad metalingüística y el contraste interlingüístico; mientras que las segundas hacen referencia a los obstáculos de aprendizaje que supone este tipo de enseñanza.

Los resultados indican en este sentido que las SDGE para los docentes constituyen dispositivos efectivos a la hora de abordar una enseñanza reflexiva de las lenguas en la educación plurilingüe; y que experimentar de forma directa con estos dispositivos en el aula, percibiendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha tenido éxito, puede generar creencias que lleven a un ajuste de sus prácticas para el desarrollo de la competencia plurilingüe del alumnado. No obstante, las creencias contradictorias observadas en los participantes muestran también los retos que supone la implementación de estos dispositivos para el profesorado y la necesidad de formación

en torno a prácticas pedagógicas reflexivas y multilingües en contexto escolar con actividades de reflexión sobre creencias relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentra la muestra reducida de participantes, susceptible de ampliación en futuras investigaciones. Asimismo, no se ha tenido en cuenta la influencia de determinadas variables en las creencias de los docentes como su edad o sus años de experiencia, las cuales han mostrado tener un efecto en las creencias del profesorado de L2 en la investigación. El uso de métodos cuantitativos podría complementar además los resultados obtenidos, así como la observación directa de las prácticas de los docentes en las aulas.

Agradecimientos

La autora expresa su agradecimiento a los revisores anónimos de este trabajo por sus valiosos comentarios y a los docentes participantes en este estudio. También agradece a Aina Reig, Gloria Torralba, Joan Vicent Sempere y Theo Marín el acceso a las entrevistas de la SDGE *Adopt don't shop* y su transcripción. El trabajo se inscribe en el proyecto Egramint (ref. PID2019-105298RB-I00,), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de la Agencia Estatal de Investigación española.

Conflicto de intereses

La autora no declara no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Alisaari, J., Heikkola, L. M., Commins, N., & Acquah, E. O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, 80, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
- Andrews, S. (2003). 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching*, 9(4), 351–375. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097253>
- Arocena Egaña, E., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 169–193. <https://doi.org/10.1075/jicb.3.2.01aro>
- Ballester Almagro, M., García-Pastor, M. D., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Enseñanza gramatical, reflexión metalingüística, y transferencia interlingüística en los libros de texto de inglés de Educación Primaria. *Didácticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 15, 1–22. <https://doi.org/10.1344/did.43086>
- Barcelos, A. M. F., & Kalaja, P. (2013). Beliefs in second language acquisition: Teacher. En C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1–6). Blackwell.

- Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282–295. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25, 243–272. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243>
- Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370–380. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury.
- Borg, S. (2017). Teachers' beliefs and classroom practices. En P. Garrett & J. M. Cots (Eds.), *The Routledge handbook of language awareness* (pp. 75–91). Routledge.
- Borg, S. (2019). Language teacher cognition: Perspectives and debates. En X. Gao (Ed.), *Second handbook of English language teaching* (pp. 2–23). Springer.
- Brinkmann, L. M. (2024). “Their heritage language suddenly plays a role”–Teachers' beliefs on integrating multilingual linguistic landscapes in the plurilingual language classroom. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 17(1), 1–20. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1268>
- Byrnes, H. (2020). Navigating pedagogical translanguaging: Commentary on the special issue. *System*, 92, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102278>
- Casas Deseures, M., Comajoan, L., & Santolària, A. (2020). The beliefs of Primary education teachers regarding writing and grammar instruction. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.04>
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. En O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual education: Encyclopedia of language and education*, vol. 5 (pp. 103–115). Springer.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary frame-work for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19–47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40, 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Ellis, R. (2010). Does explicit grammar instruction work. *NINJAL Project Review*, 1(2), 3–22.
- Fischer, N., & Lahmann, C. (2020) Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: An evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching, *Language Awareness*, 29(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>

- Gao, Y., & Zhou, Y. (2021). Exploring language teachers' beliefs about the medium of instruction and actual practices using Complex Dynamic System Theory. *Frontiers in Education*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.708031>
- García-Pastor, M. D., & Sanz-Moreno, R. (2024). Enseñanza gramatical reflexiva e interlingüística en lenguas extranjeras: análisis curricular para el diseño de dos secuencias de gramática en torno a la expresión de la obligación. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 65–92. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.4>
- Gartziarena, M., & Altuna, J. (2022). Creencias del futuro profesorado: multilingüismo y la enseñanza de lenguas. *Educación XX1*, 25(2), 107–128. <https://doi.org/10.5944/educxx1.30022>
- Gartziarena, M., & Villabona, N. (2022). Teachers' beliefs on multilingualism in the Basque Country: Basque at the core of multilingual education. *System*, 105, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102749>
- Graus, J., & Coppen, P-A. (2016). Student teacher beliefs on grammar instruction. *Language Teaching Research*, 20(5), 571–599. <https://doi.org/10.1177/1362168815603237>
- Gorter, D., & Arocena, E. (2020). Teachers' beliefs about multilingualism in a course on translanguaging. *System*, 92, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Haukås, A. (2016) Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>
- Jean, G., & Simard, D., (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44, 467–494. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x>
- Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, 41(4), 1023–1042. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.10.008>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340 de 30 de diciembre de 2020 (ref. BOE-A-2020-17264).
- Llamazares Prieto, M. T., & Garcia Vidal, P. (2024). Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 37–63. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.3>
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. DeBot, R. Ginsberg, & C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 115–141). Newbury House.

- Martí-Climent, A., & Abad Beltrán, V. (2024). La construcción del conocimiento sobre la obligación desde una perspectiva interlingüística en estudiantes de Secundaria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 23, 121–145. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.6>
- Nassaji, H., & Fotos, S. S. (2011). The changing view of grammar instruction. En H. Nassaji & S. S. Fotos (Eds.), *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context* (pp. 1–16). Routledge.
- Olafson, L., Salinas Grandy, C., & Owens, M. C. (2014). Qualitative approaches to studying Teachers' Beliefs. En H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 128–149). Routledge.
- Otwinowska, O. (2014). Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?, *International Journal of Multilingualism*, 11(1), 97–119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102272>
- Palou, J., & Tresserras, E. (2015). Teacher identity construction and plurilingual competence: A longitudinal study about language teaching in multilingual contexts. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 2(1), 92–109. <https://doi.org/10.4995/muse.2015.2225>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors. *RELC Journal*, 47(1), 5–23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380–390. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002>
- Portolés, L., & Martí, O. (2020). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training, *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>
- Richards, J. C., & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Rodríguez-Gonzalo, C. (2022). La enseñanza reflexiva de las lenguas en contextos multilingües (Egramint). *Tavira*, 27, 1–14. <https://doi.org/10.25267/Tavira.20>
- Rodríguez-Gonzalo, C. (en prensa) (Ed.) *Enseñar gramática en contextos multilingües. Colección análisis y estudios 87*. Graó.
- Sato, M., & Loewen, S. (2019). Towards evidence-based second language pedagogy. En M. Sato & S. Loewen (Eds.), *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies* (pp. 1–24). Routledge.

- Sato, M., & Oyanedel, J. C. (2019). "I think that is a better way to teach but...": EFL teachers' conflicting beliefs about grammar teaching. *System*, *84*, 110–122. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.005>
- Sempere, J. V., Reig, A., & Rodríguez-Gonzalo, C. (2024). Nom o verb? La reflexión gramatical sobre el nombre y el verbo desde una perspectiva interlingüística en Primaria. *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, *23*, 93–119. <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.23.5>
- Ur, P. (2011). Grammar teaching: Research, theory, and practice. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning: Volume II* (pp. 507–522). Routledge.
- Woll, N. (2020). Towards crosslinguistic pedagogy: Demystifying pre-service teachers' beliefs regarding the target-language-only rule. *System*, *92*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102275>

Creatividad en la lectura y la escritura. ¿Qué dicen (y no dicen) las prescripciones curriculares para nivel educativo inicial y primario en Argentina?

Romina Cecilia ELISONDO

Datos de contacto:

Romina Cecilia Elisondo
Instituto de Investigaciones
Sociales, Territoriales y
Educativas. CONICET
Universidad Nacional de Río
Cuarto (Argentina)
relisondo@gmail.com
relisondo@hum.unrc.edu.ar

Recibido: 10/01/2023
Aceptado: 16/10/2024

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar prescripciones curriculares referidas a procesos creativos vinculados a la lectura y la escritura. Específicamente, se estudian documentos curriculares sobre el nivel inicial y primario de la educación formal de la República Argentina, indagando respecto de las referencias que en dichos documentos se realizan sobre creatividad, lectura y escritura. Se examinaron los siguientes documentos curriculares: Ley Nacional de Educación, Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de la Nación Argentina (NAP) y Diseños Curriculares de Córdoba. Se utilizó como herramienta metodológica al análisis de contenido, considerando pasajes del corpus donde se incluyen las palabras creatividad, creativo y/o creativa. El estudio indaga respecto de contenidos educativos, finalidades, objetivos, metodológicas, recursos y criterios de evaluación incluidos en los documentos curriculares. Se interpretan los resultados según teorías y estudios actuales de la creatividad e investigaciones sobre diseños curriculares realizadas en otros contextos. Los datos indican que en los documentos predominan concepciones de la creatividad vinculadas al campo artístico. No obstante, se observan interesantes articulaciones con procesos de construcción de la identidad, la corporeidad, el vínculo con los otros, con las tecnologías y el mundo natural. En el campo de la lectura y la escritura, se visualizan objetivos y contenidos educativos vinculados con la escritura creativa como forma de expresión y con la literatura, como oportunidad de acercamiento a producciones creativas.

PALABRAS CLAVE: Creatividad; lectura; escritura; curriculum prescripto, educación inicial; educación primaria.

Creativity in reading and writing. What do the curricular prescriptions for initial and primary education in Argentina say (and do not say)?

ABSTRACT

The aim of the study is to analyse curricular prescriptions related to creative processes in relation to reading and writing. Specifically, it examines curricular documents for the initial and primary levels of formal education in the Argentine Republic, looking for references to creativity, reading and writing in these documents. The curricular documents studied are the National Education Law, the Education Law of the Province of Córdoba, the Priority Learning Nuclei of the Argentine Nation (NAP) and the Curricular Designs of Córdoba. Content analysis was used as a tool, considering passages from the corpus that contain the words creativity, creative and/or creative. The study inquiries about the educational content, purposes, objectives, methods, resources and evaluation criteria included in the curricular documents. The results are interpreted in the light of current theories and studies on creativity and research on curriculum design in other contexts. The data suggest that the documents are dominated by conceptions of creativity linked to the artistic field. However, there are interesting links with processes of identity construction, physicality, connection with others, technology and the natural world. In the area of reading and writing, educational objectives and contents were observed that were linked to creative writing as a form of expression and to literature as a way of approaching creative productions.

KEYWORDS: Creativity; reading; writing; prescribed curriculum, initial education; primary education.

Introducción

La creatividad es una capacidad valorada positivamente en los contextos educativos. Las personas quieren creativas, construir entornos propicios para la innovación y enseñar para la creatividad. En líneas generales, se puede afirmar que la creatividad es un contenido que deber ser considerado en las instituciones educativas formales y no formales. Sin embargo, no existen acuerdos respecto de qué es la creatividad y cómo construir contextos creativos. Tampoco existen consensos respecto de las formas de enseñanza que potencian la creatividad. Los estudios indican que las comunidades educativas valoran positivamente a la creatividad, no obstante no existen acuerdos respecto de las formas de definir este constructo ni las estrategias necesarias para potenciar procesos creativos en las aulas (Mullet et al., 2016; Rubenstein et al., 2013).

Asimismo, los organismos internacionales como Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) y la Organización para

la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022) han subrayado la importancia de la creatividad como competencia transversal a desarrollar en las instituciones educativas. Reconocidos especialistas también han indicado que la creatividad debe ocupar un lugar importante en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Beghetto, 2021; Cremin & Barnes, 2018; Davies et al., 2013; Richardson & Mishra, 2018). Estudios curriculares preliminares indican que la creatividad es una competencia valorada positivamente en la educación formal, no obstante, los investigadores subrayan la necesidad de construir definiciones conceptuales sólidas y precisiones metodológicas respecto de las formas de promover la creatividad en los entornos educativos (Oliver-Barcelo et al., 2022; Valquaresma & Coimbra, 2022). En el estudio de Valquaresma y Coimbra (2022) se observó que la creatividad aparece principalmente vinculada a las disciplinas artísticas y deportivas. Los autores sugieren que, en el futuro, los planes de estudios se vinculen más con las perspectivas recientes de la creatividad, centrándose en sus dimensiones dinámicas, multidimensionales interrelacionales y de agencia. Asimismo, alientan a fomentar el desarrollo de la creatividad a través de programas enfoques educativos inventivos que proporcionen actividades pedagógicas artísticas, deportivas, lúdicas literarias, culturales etc. Oliver-Barcelo et al., (2022) expresan que es indispensable que los currículos aborden perspectivas científicas sobre la creatividad de forma más precisa, evitando categorizaciones demasiado cerradas y ofreciendo espacios para que los docentes especifiquen y reflexionen sobre las prescripciones curriculares. Igualmente, destacan la importancia de que en los currículos se entienda a la creatividad como una competencia transversal y se desarrollen estrategias metodológicas que propicien acciones creativas. Los resultados del estudio de Oliver y colaboradores también muestran la necesidad de mejorar la formación inicial de los docentes incorporando temáticas referidas a creatividad en los planes de estudio de las carreras de grado. En esta línea argumentativa, Larráz Rábanos et al., (2021) también señalan que la creatividad debería ser una competencia importante en la formación del profesorado. Similares señalamientos respecto de la necesidad de incluir a la creatividad como eje transversal han sido señaladas en publicaciones en diferentes países (Ayyildiz & Yilmaz, 2021; Davies et al., 2014; Elisondo et al., 2014).

Considerando la importancia de la creatividad en la educación y las investigaciones citadas sobre currículo, nos interesa en el presente estudio analizar prescripciones curriculares referidas a procesos creativos vinculados a la lectura y la escritura. Leer y escribir son prácticas socio-culturales que trascienden la reproducción y la decodificación de códigos y se constituyen en acciones necesarias para la construcción de conocimientos y la comunicación. La enseñanza y el aprendizaje de lectura y la escritura adquieren especial relevancia en la educación inicial y primaria en tanto procesos de incorporación plena de los estudiantes a la cultura de lo escrito (Lerner, 2001) Es indispensable considerar los complejos procesos de adquisición de la lectura y la escritura que desarrollan las personas en interacción con otros sujetos y con los portadores de textos (Ferreiro & Teberosky, 1979). También es necesario entender a la lectura y a la escritura como prácticas comunicativas reales, objetivos específicos y sentidos particulares para los sujetos y los grupos (Kaufman, 2009).

Específicamente, se analizan documentos curriculares sobre el nivel inicial y primario de la educación formal de la República Argentina, indagando respecto de las referencias que en dichos documentos se realizan sobre creatividad, lectura y escritura. Los documentos curriculares examinados son Ley Nacional de Educación, Ley de Educación de la Provincia de Córdoba, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de la Nación Argentina (NAP) y Diseños Curriculares de Córdoba para la educación inicial y primaria. En el presente estudio se indaga respecto del lugar que se les asigna a los procesos creativos en los objetivos educativos, los contenidos y las metodologías. En el campo de las políticas educativas, estas prescripciones son resignificadas y reconstruidas en las prácticas institucionales y áulicas. Tal como señala Ball (1993) las traducciones de las políticas son dinámicas e implican complejos procesos sociales de negociación, que necesariamente requieren de creatividad.

El propósito del estudio es producir conocimientos que aporten a la discusión respecto de la relevancia de la creatividad en la educación en general y en los procesos de formación docente. Interesa especialmente realizar aportes al campo de las políticas educativas y del desarrollo curricular a los efectos de generar espacios de reflexión sobre la necesidad de propiciar contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se considera relevante comprender a la creatividad desde perspectivas socioculturales actuales pensar en nuevos procesos educativos y curriculares. Los conocimientos construidos pueden aportar en las discusiones sobre revisiones curriculares y procesos de especificación del currículum en las aulas. Reconociendo el accionar creativo de los profesores en la construcción de propuestas educativas, los conocimientos construidos en el presente estudio pueden aportar herramientas para generar proyectos creativos de lectura y escritura en el nivel inicial y primario. Además, los conocimientos producidos pueden resultar de relevancia para generar cambios en los procesos de formación y actualización docente.

Creatividad: intentos de conceptualización

La creatividad es un constructo difícil de conceptualizar y operacionalizar en indicadores concretos. Sin embargo, los avances en el campo de investigación dan cuenta de notable esfuerzo por definir este complejo fenómeno. En este sentido, el modelo de las cuatro creativities de Kaufman y Beghetto (2009) resulta interesante para establecer algunas delimitaciones del objeto de estudio. En este modelo se distinguen las siguientes formas de creatividad: Creatividad con mayúsculas, creatividad con minúscula, Pro-Creatividad y mini-creatividad. Los procesos creativos que transforman los campos de conocimiento y son reconocidos socialmente se consideran propios de la creatividad con mayúsculas. La creatividad con minúsculas refiere incluye manifestaciones novedosas en la vida cotidiana que no necesariamente tienen reconocimiento social; son originales para la persona que los experimenta. Las personas que tienen amplios conocimientos en un determinado campo y vínculos con grupos especializados son procreativas con mayúsculas. La mini-creatividad es esencial en todos los aprendizajes y produce interpretaciones novedosas sobre los objetos de conocimiento. Por su parte, Lubart y Thornhill-Miller (2019) sostienen que

la creatividad es un fenómeno multifacético que se puede entender examinando las 7 C: Creadores (características centradas en la persona), Crear (proceso creativo), Colaboraciones (co-creación), Contextos (condiciones ambientales), Creaciones (naturaleza del trabajo creativo), Consumo (adopción de productos creativos) y Currículos (desarrollo de la creatividad). Según los autores, las personas creativas poseen un conjunto de habilidades cognitivas, rasgos de personalidad, características afectivas y motivacionales que favorecen el pensamiento divergente y las acciones novedosas. En los procesos creativos, las particularidades de los sujetos interactúan con condiciones contextuales, sociales y culturales. En los planteos de Lubart y Thornhill-Miller (2019) resulta interesante que en la definición de creatividad se considere el papel de los currículos y los contextos educativos en la promoción de pensamientos y acciones divergentes. En este sentido, se enfatiza el valor de las concepciones amplias e integradoras de la creatividad que la definen como potencialidad de todas las personas para el desarrollo de ideas y productos originales, alternativos y valiosos en diferentes campos.

La creatividad es un constructo complejo que trasciende lo artístico y es posible en diferentes campos, situaciones y ámbitos (Glaveanu et al., 2020). Según la OCDE (2022), el pensamiento creativo es una competencia que permite participar productivamente en la generación, evaluación y mejora de ideas, que puede dar como resultado soluciones originales y avances en el conocimiento. La creatividad implica procesos cognitivos vinculados a la originalidad, la flexibilidad y la fluidez. Asimismo, supone acciones y decisiones conforme a las particularidades y limitaciones de los contextos, son indispensables pensamientos convergentes, evaluaciones y autorregulaciones constantes. (Corbalán, 2022). Pensar a la creatividad como potencialidad de las personas que puede desarrollarse en diferentes contextos, nos lleva a preguntarnos acerca de las condiciones que resultan propicias para el pensamiento y la producción creativa.

Creatividad en instituciones educativas

El análisis de investigaciones previas referidas a enseñanza para creatividad y contextos creativos de aprendizaje (Beghetto, 2021; Davies et al., 2013) permite sistematizar algunas condiciones que resultan propicias. Las actividades auténticas, de elección abierta y toma de decisiones constantes parecen ser las más adecuadas para el pensamiento divergente. Asimismo, promover la formulación de preguntas e ideas originales en las clases son acciones favorecedoras de la creatividad. Los autores acentúan la importancia de participar comprometidamente en proyectos significativos, vinculados con prácticas situadas en contextos áulicos y extra-áulicos. Asimismo, para la promoción de la creatividad es indispensable atender a componentes emocionales y motivacionales generando contextos de confianza, respeto y tolerancia a la divergencia. El trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes es muy importante en la construcción de entornos creativos de enseñanza y aprendizaje (Richardson & Mishra, 2018).

Según Cremin y Barnes (2018), la enseñanza creativa es una empresa colaborativa

que saca provecho de lo inesperado, involucra compromiso, reflexión y transformación, fomentar una postura de cuestionamiento y motiva el aprendizaje autodirigido. El aprendizaje creativo implica hacer preguntas, explorar opciones y generar y evaluar ideas, mientras el alumno toma riesgos y piensa imaginativamente su camino a seguir, haciendo conexiones nuevas o innovadoras en el proceso. El nuevo pensamiento ocurre en los lugares de encuentro de diferentes ideas y enfoques, y también requiere lugar en el que se producen nuevos vínculos entre las personas. La creatividad requiere espacio, tiempo y cierto grado de libertad. Una variedad de enfoques de enseñanza multimodal y el cambio frecuente entre modos de manera espontánea y similar a un juego parecen apoyar el aprendizaje creativo. También es importante generar espacios para la exploración, el descubrimiento y la elección de alternativas. Los autores proponen diez sugerencias basadas en las evidencias empíricas de investigaciones previas:

- Crear una atmósfera positiva y segura en la que se puedan tomar riesgos
- Desarrollar una postura de cuestionamiento basada en intereses y preguntas de los estudiantes
- Asegurar una variedad de actividades prácticas y analíticas abiertas
- Enfatizar la agencia del alumno, el pensamiento y el aprendizaje individual y cooperativo
- Acordar objetivos claros, algunos de los cuales son establecidos y asumidos por los alumnos
- Construir vínculos emocionalmente relevantes para la vida, ofreciendo oportunidades para la participación y el disfrute
- Integrar un número manejable de materias/áreas de aprendizaje relevantes
- Involucrar una progresión apropiada para el desarrollo de habilidades y conocimientos
- •Situar el trabajo en un marco más amplio que incluya conceptos, contenidos y actitudes
- Proporcionar procedimientos de evaluación de apoyo que generen seguridad e incluyan tiempo para la reflexión

Recuperando los aportes de los especialistas, se destaca el valor de las tareas de lectura y escritura que se desarrollan como propuestas comunicativas reales en el marco de prácticas culturales diversas. Para pensar las relaciones entre creatividad, lectura y escritura, es indispensable comprender a estos tres constructos como prácticas culturales que emergen a partir de interacciones entre sujetos y objetos de la cultura. La lectura y la escritura son procesos cognitivos que demandan la activación permanente de pensamientos divergentes y mini-creatividades en la interpretación y producción de textos. Las apreciaciones generales realizadas para la enseñanza para la creatividad pueden tenerse en cuenta a la hora de propiciar procesos creativos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. Participar en prácticas comunicativas reales, divergentes y abiertas, en contextos áulicos y extra-áulicos, parece una propuesta interesante para potenciar la creatividad. Asimismo, promover la formulación de preguntas e ideas originales durante actividades de lectura y escritura contribuiría al pensamiento divergente y la búsqueda de alternativas. El

trabajo colaborativo, la discusión y el aprendizaje conjunto también son herramientas claves para pensar las relaciones entre creatividad, lectura y escritura.

Método

La investigación se basa en un análisis documental de normativas y diseños curriculares establecidos en el marco del Sistema Educativo Argentino. El Artículo 17 de la Ley Nacional de Educación de la República Argentina establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro niveles y ocho modalidades. Los niveles son: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Tales modalidades son: la educación técnico profesional, la educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria. La Educación Superior comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados; b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada.

En la presente investigación se seleccionaron normativas y documentos curriculares que se refieren específicamente en la educación inicial y primaria en el ámbito nacional y de la provincia de Córdoba. En el sistema educativo argentino, el Ministerio de Educación de la Nación realiza prescripciones curriculares generales en los Núcleos Básicos de Aprendizaje. Estas prescripciones generales son especificadas en cada provincia en Diseños Curriculares particulares para cada nivel educativo. En el presente estudio se analizan las siguientes normativas vigentes hasta el año 2023: Ley Nacional de Educación (2006), Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (2008), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2011) y Diseños Curriculares para la educación inicial (2018) y primaria (2018). Para el análisis de los diseños curriculares y las normativas se tomaron documentos disponibles en las páginas oficiales del Ministerio de Educación de la Nación Argentina y de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. En el análisis de contenido se consideraron pasajes del corpus donde se incluyen las palabras creatividad, creativo y/o creativa. Se estudiaron contenidos educativos, finalidades, objetivos, metodológicas, recursos y criterios de evaluación incluidos en los documentos curriculares. La interpretación de los resultados se realizó en base a teorías y estudios actuales de la creatividad e investigaciones sobre diseños curriculares realizadas en otros contextos (Oliver-Barcelo et al., 2022; Valqueresma & Coimbra, 2022).

Resultados

Se construyeron tres categorías de análisis, la primera referida a las leyes de educación, la segunda a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y la tercera a los Diseños Curriculares para educación primaria y secundaria. Se incluyen fragmentos de los documentos que ilustran los análisis y las interpretaciones realizadas.

Creatividad en las leyes

Esta categoría recupera pasajes de Ley Nacional de Educación y Ley de Educación de la provincia de Córdoba que refieren a la creatividad. En la Ley Nacional de Educación los términos creatividad y capacidad creativa aparecen en los siguientes artículos:

Artículo 11. — Los fines y objetivos de la política educativa nacional son (...)t) Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

Artículo 20. — Son objetivos de la Educación Inicial (...) c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje.

Artículo 27. — La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son (...) g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura.

Artículo 40. — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/ as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.

Artículo 41. — Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.

En la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba se realizan siete menciones referidas a creatividad.

Artículo 4.- Fines y Objetivos de la Educación Provincial. La educación en la Provincia de Córdoba, de acuerdo con los principios y valores de su Constitución, se dirigirá al cumplimiento de los siguientes fines y objetivos: Brindar una formación que garantice una educación artística integral y continua que permita la apropiación de sus distintos lenguajes, estimulando la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura;

Artículo 12.- Derechos y deberes de los alumnos. Los alumnos de las instituciones educativas de la Provincia tienen los siguientes derechos y deberes. A participar reflexiva y críticamente en su proceso de aprendizaje, a acceder a conocimientos y experiencias que le permitan integrarse creativamente en la sociedad y al reconocimiento y valoración del esfuerzo personal y colectivo;

Artículo 28.- Objetivos. La educación inicial en la Provincia asegurará la formación integral y asistencia del niño, orientándose a la obtención de los siguientes objetivos

fundamentales: Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje;

Artículo 35.- Objetivos. La educación primaria contribuye decisivamente a la formación integral y asistencia del alumno, creando condiciones favorables para su activa integración familiar y socio-cultural y el desarrollo de los siguientes aprendizajes fundamentales. Sus objetivos son: Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, el conocimiento y la valoración de las distintas manifestaciones del arte y otras producciones culturales

Artículo 73.- Garantía de calidad. El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba garantizará una educación artística de calidad para todos los alumnos del Sistema Educativo Provincial, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Provincia.

Artículo 74.- Formación específica. Todos los alumnos, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tienen la oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en al menos dos (2) disciplinas artísticas.

Artículo 84.- Características. La educación no formal configura una actividad pedagógica de carácter participativo que se desarrollará a través de un conjunto de servicios, programas y acciones destinados a satisfacer las necesidades educativas no atendidas o cubiertas en forma parcial por el sistema escolar, en el marco de la educación permanente c) La participación de diversos agentes educativos no convencionales facilitando el desenvolvimiento de la función educativa de la comunidad a través de sus instituciones, organizaciones representativas, empresas, familias y personas, y promoviendo la utilización creativa y crítica de los medios masivos de comunicación

En el texto de la Ley Nacional de Educación se observan solo cinco menciones sobre palabras vinculadas a la creatividad. Los datos analizados indican que la creatividad no se constituye en un objetivo educativo vinculado estrechamente a los procesos de lectura y escritura. Podría plantearse como hipótesis, para profundizar en futuros estudios, que en la Ley Nacional de Educación de Argentina, el término creatividad aparece ligado a la educación artística. Las concepciones que se vislumbran dejan de lado perspectivas actuales referidas a la creatividad cotidiana y a la importancia de la creatividad en diferentes campos de conocimiento (Glaveanu, et al., 2020). En el caso de la educación inicial, resulta interesante que la creatividad se asocia la vivencia de experiencias significativas de aprendizaje en este caso, aparecería una concepción más amplia, vinculada a los procesos de construcción de conocimientos en general (Artículo 20). En el caso de la educación primaria, el término creatividad aparece ligado a lo artístico como en la finalidad general de la educación, explicitada en el Artículo 11 y en el Artículo 41. El Artículo 40 amplía respecto de las relaciones entre creatividad y patrimonio natural, cultural, material y simbólico de las diversas comunidades. En la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba las menciones referidas a creatividad aparecen predominantemente vinculadas con la educación artística, aunque se observan algunas referencias más amplias que asocian la creatividad al aprendizaje y al desarrollo personal y social (Artículos 12 y 18) y a la educación no formal (Artículo 84). No aparecen en el texto de la Ley de Educación de Córdoba referencias explícitas a las vinculaciones entre creatividad, lectura y escritura.

Núcleos de aprendizajes prioritarios

En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAPs) para la Educación Inicial solo se observan dos menciones generales vinculadas a creatividad. En el texto no se hace ninguna referencia a la creatividad en la lectura y la escritura.

En la cotidianidad de cada escuela y con el aporte constructivo y creativo de maestras, maestros, profesoras y profesores, este conjunto de saberes podrá transmitirse con sentido y aportar un valor significativo a la trayectoria escolar de cada estudiante singular haciendo posible la plena vigencia del derecho de todos a una educación igualitaria (NAP Educación Inicial)

Acerca del sentido de núcleos de aprendizajes prioritarios. Los saberes que efectivamente se seleccionen se validarán en la medida en que propongan verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad y favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado, desde distintos puntos de vista; puedan utilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos y constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad (NAP Educación Inicial)

En los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Primaria (primer ciclo) se realiza once menciones referidas a creatividad. Las dos primeras reproducen los mismos fragmentos incluidos en los NAPs de nivel inicial, es decir referencias generales a la creatividad en el trabajo docente y en la redefinición de las prescripciones curriculares. Luego, la palabra creatividad aparece en los espacios curriculares de educación física (desarrollo de la imaginación, la creatividad y la comunicación corporal en actividades motrices compartidas), la educación tecnológica (la creatividad y la confianza en sus posibilidades para comprender y resolver problemas, que involucren medios técnicos y procesos tecnológicos, anticipando qué se va a hacer y cómo), las artes visuales (uso de herramientas, materiales, soportes, técnicas y procedimientos convencionales y no convencionales propios de cada región y/o externos a ella, en diferentes procesos creativos), la música (desarrollo de la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través de la participación en proyectos grupales en situaciones que requieran explorar sus posibilidades vocales, enriquecer sus producciones aplicando diferentes toques y modos de acción en fuentes sonoras e improvisar motivos rítmicos y melódicos) y las artes del movimiento (desarrollo de la imaginación, la comunicación, la creatividad y la sensibilidad estética, a través de la participación de proyectos grupales). Algunos fragmentos de contenidos se repiten en los tres años del primer ciclo: primer grado, segundo grado y tercer grado.

En los Núcleos de Aprendizajes para la Educación Primaria (segundo ciclo) se realizan doce menciones referidas a creatividad. Las dos primeras reproducen los mismos fragmentos incluidos en los NAPs de nivel inicial. Al igual que en el primer ciclo, en esta etapa la palabra creatividad aparece asociada a la educación física (prácticas corporales, motrices y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, inclusión, imaginación y creatividad), la educación tecnológica (la creatividad y la confianza en sus posibilidades para comprender y resolver problemas que involucren medios técnicos y procesos tecnológicos) y la música (el desarrollo del pensamiento divergente a través de acciones que pongan en juego la ruptura, el cambio, la búsqueda de lo novedoso, lo sorprendente, lo inesperado, lo absurdo, como

modos de aproximación a la creatividad). Los contenidos referidos a creatividad en el área de música se repiten seis veces en los NAPs de segundo ciclo. Resulta interesante que en los NAPs para educación primaria en segundo ciclo aparece la palabra creatividad en el espacio curricular Lengua en vinculación con la producción de textos:

El interés por producir textos orales y escritos en los que se ponga en juego su creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y características de los géneros abordados en cada uno de los años del ciclo (NAP Educación Primaria segundo ciclo, 25).

Los análisis realizados indican que en los NAPs, la palabra creatividad aparece principalmente vinculada a la educación artística (artes plásticas y música). Resultados similares se observaron en los análisis de currículos de Iberoamérica y de Portugal (Oliver-Barcelo et al., 2022; Valqueresma & Coimbra, 2022). También resultan de interés, en tanto muestran concepciones más amplias de la creatividad, los contenidos asociados a la educación física, el movimiento y la resolución de problemas de manera creativa en la educación tecnológica. Respecto de la lectura y la escritura, solo aparece una referencia a la creatividad en la producción de textos orales y escritos particulares según los géneros abordados en cada año de la educación primaria de segundo ciclo. No hay referencias sobre creatividad y adquisición de la lecto-escritura en los primeros años de la educación primaria.

Respecto de las definiciones de la creatividad, aparecen referencias que la vinculan con el trabajo docente y la redefinición de las prescripciones curriculares, lo cual es interesante ya que reconoce las potencialidades de los profesores en la generación de contenidos y propuestas originales a partir de los documentos oficiales. Estas consideraciones podrían asociarse los desarrollos actuales referidos a la docencia como actividad creativa de construcción de alternativas y propuestas novedosas (Beghetto, 2021; Cremin & Barnes 2018; Davies et al., 2013). Respecto de las áreas donde la creatividad es posible, si bien hay una asociación directa entre creatividad y artes plásticas y música, también se reconoce que el cuerpo y el movimiento son campos propicios para la creatividad, como así también la resolución de problemas tecnológicos. En este sentido se amplía la concepción de creatividad para incorporar otros campos de conocimiento. En el caso de los contenidos de música aparecen vinculaciones entre pensamiento divergente, novedad, sorpresa y lo inesperado. Estos señalamientos se vinculan estrechamente con planteos actuales que relaciona a la originalidad y el pensamiento divergente con la sorpresa y lo inesperado. Los procesos creativos tendrían un importante componente inesperado, impredecible e incierto que genera sorpresa, asombro y mayor recuerdo (Beghetto, 2009; Filipowicz, 2006).

Diseños curriculares provinciales para educación inicial y primaria

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial el término creatividad (o creativo/a) aparece en treinta y siete oportunidades. Las primeras menciones están vinculadas a fragmentos de la Ley de Educación de Córdoba. En la mayoría de los casos (n=18) la palabra creatividad aparece vinculada a la Educación Artística (artes plásticas, música, lenguaje corporal y teatro). La palabra creatividad aparece asociada a finalidades generales de la Educación Artística como *favorecer la formación de*

individuos sensibles, de ampliar sus posibilidades de elección, de ofrecer materiales que propicien actitudes creativas y cuestionadoras (p. 69). En estos aparados la creatividad se ligada a la expresión, la imaginación, el juego y el disfrute: *ofrece al niño un espacio para conocerse, explorar sus posibilidades de movimiento y expresión y desarrollar la imaginación y la creatividad en actividades lúdicas y placenteras* (p. 70). Respecto de la Educación Física, se realizan tres menciones sobre creatividad, todas vinculadas a finalidades generales de la formación: *habilitar espacios para el despliegue de la creatividad de los niños, escuchando sus propuestas; invitándolos a proponer actividades, recorridos, juegos, modificar sus reglas, inventar roles y personajes* (p. 109). En las Ciencias Naturales, se observan interesantes referencias al termino creatividad en vinculación con la curiosidad y las posibilidades de vivenciar experiencias diversas sobre el mundo natural: *la enseñanza de las ciencias ofrece la posibilidad de experimentar con la incertidumbre y el asombro, recupera la capacidad de generalizar que tienen los niños así como de interpretar relaciones causales cotidianas, a su vez estimula la observación, la indagación, la curiosidad y la creatividad* (p.59). En el área Educación Tecnológica, se destaca el valor de que los niños interactúen con las tecnologías tempranamente, desarrollando capacidades para *uso creativo y responsable* (p. 61). En el área Lenguaje y Literatura, se menciona la palabra creatividad en ocho ocasiones, espacialmente vinculada a la utilización de la palabra como *herramienta creativa* (p.103) y a apreciar la literatura en su *valor creativo, lúdico y estético, y como modo particular de construcción de la realidad* (p. 135). Se señala: *cuando se proponen a los niños actividades relacionadas con la escritura creativa, es fundamental tener en cuenta que el objetivo no es generar artistas de la palabra ni escritores de cuentos, sino propiciar una ocasión de explorar con libertad y disfrute las posibilidades expresivas, lúdicas y creativas del lenguaje* (p.149). En el texto no se observan referencias directas al papel de la creatividad en la adquisición de la lecto-escritura. En el texto aparecen dos referencias a la creatividad como acción posible de los docentes en la reconfiguración de las prescripciones curriculares y el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje: *el campo de formación Identidad y Convivencia reúne un conjunto de desafíos que no se agotan en estas someras recomendaciones y esperan la apropiación y la creatividad de cada docente en ejercicio* (p.123).

En el Diseño Curricular para la Educación Primaria se observan setenta menciones referidas a creatividad. En las primeras partes del texto, la palabra creatividad aparece asociada a fragmentos de la Ley Nacional de Educación y la Ley de Educación de Córdoba, a fundamentaciones acerca del aprendizaje en la infancia y las articulaciones entre nivel inicial y primario. Al igual que en los Diseños Curriculares para nivel inicial, en los documentos de nivel primario también asocian a la creatividad con la educación artística. Se menciona veintidós veces la palabra creatividad en las prescripciones curriculares para las áreas de artes plásticas, música, danza y teatro. Por ejemplo, *desplegar estrategias creativas plásticas, que devengan de las características del paisaje* (p. 250), *desarrollar la imaginación, la creatividad y la sensibilidad estética a través de la participación en diferentes actividades musicales* (p. 258), *la improvisación teatral es la técnica que más se utiliza en el aprendizaje y la práctica del teatro, explorando respuestas creativas y resolviendo situaciones imaginarias* (p. 271). En el área de Ciencias Naturales, las referencias a la creatividad se asocian a la *curiosidad, el*

pensamiento abstracto y la actitud crítica (p.151). Se destaca el carácter dinámico de los procesos científicos y el papel de la intuición y la creatividad en las ciencias. En el área de Educación Física, se señala la importancia de las propuestas que favorecen, de manera creativa, *el vínculo con la propia corporeidad y con los demás* (p.189) Por ejemplo: *conocimiento y experimentación de prácticas creativas expresivas a partir de la biografía corporal y motriz en el encuentro con otros: bailes típicos, danzas populares y de los pueblos originarios, actividades circenses y escénicas, murga y malabares* (p. 200). En el caso de la Educación Tecnológica, se propone como objetivo: *Valorar y desarrollar la creatividad, la invención, la autonomía, el trabajo cooperativo, la disposición para la toma de decisiones compartidas y la elaboración de planes y proyectos* (p. 232). Se considera al diseño como acción que integra creatividad y conocimiento. En los diseños curriculares se hace referencia a viajes de estudios, visitas a museos y participación en ferias de ciencias como experiencias interesantes de enseñanza y aprendizaje. En el área de Identidad y Convivencia, se invita a diseñar *propuestas didácticas que fomenten la criticidad, la creatividad y el compromiso de los estudiantes* (p. 206), la intención es ofrecerles herramientas para que tomen decisiones sobre su propia vida y sus relaciones con la sociedad que integran. En los espacios curriculares Lengua y Literatura, se realizan nueve menciones a la palabra creatividad. Al igual que en el nivel inicial se resalta el objetivo de utilizar la palabra como herramienta creativa. Sin embargo, no aparecen referencias a la escritura creativa, ni a las relaciones entre creatividad y adquisición del lenguaje escrito. Se plantea el objetivo de *apreciar la literatura en su valor estético, creativo y lúdico y como modo particular de construcción de la realidad* (p. 36). También se entiende a la literatura como *oportunidad para poner al niño en contacto con la dimensión estético-expresiva y creativa del lenguaje que trasciende su carácter funcional para dar forma a un objeto artístico. Ofrecer a los niños la posibilidad de frecuentar los libros es abrir la puerta al pensamiento crítico y creativo y, con él, a la disposición a hacer preguntas y cuestionar lo establecido que se percibe como inalterable* (p. 27). En las áreas Matemática y Ciencias Sociales no se realizan menciones referidas a creatividad.

En el segundo ciclo de la formación primaria, se han determinado cinco campos de formación complementaria en el formato Jornada Extendida: Literatura y TIC, Ciencias, Expresiones artístico-culturales, Educación Física y Lenguas Extranjeras. En Literatura y TIC, se enfatiza la importancia de la escritura creativa y de la generación de talleres que la potencien. Aparece como objetivo principal del campo propiciar el *uso creativo del lenguaje* (p. 294). En el campo de las ciencias se promueve el proceso de investigación, la discusión con los pares, la confrontación con fundamentos teóricos y el desarrollo del espíritu crítico y creativo, incorporando en cada caso, los intereses de los estudiantes. Respecto de las expresiones artísticas y culturales, se propone *diseñar, ejecutar y evaluar instancias creativas y originales, que faciliten el abordaje de los conocimientos de diversas maneras, utilizando los lenguajes artísticos como mediadores* (p.299). Se enfatiza que el juego cumple un papel fundamental en estas propuestas. En Educación Física, se invita a desarrollar *prácticas corporales, motrices y ludomotrices saludables que implican aprendizajes significativos, inclusión, imaginación y creatividad, comunicación corporal, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente y que posibilitan el disfrute y valoración de logros y esfuerzos* (p. 304). En el campo lengua extranjera, se

propone como objetivo el *uso creativo de habilidades receptivas y productivas en lengua inglesa, en distintos contextos de interacción* (p. 309) y se proponen variadas actividades creativas: rincón de cuentos, rincón creativo, muestras abiertas, laboratorios, etc. En los cinco campos que incluyen la Jornada extendida, la creatividad aparece como un criterio general de evaluación junto con claridad, pertinencia, precisión, consistencia, amplitud, adecuación y contextualización.

Los análisis indican que los Diseños Curriculares provinciales realizan especificaciones más detalladas que los NAPs acerca de los objetivos, contenidos y las metodologías educativas. Respecto de la creatividad, al igual que los demás documentos analizados, se visualizan articulación principalmente con la educación artística. Las palabras referidas a creatividad aparecen con más frecuencia vinculadas a la educación artística. No obstante, se observan referencias a la creatividad en las ciencias naturales, la educación tecnológica, identidad y convivencia y lengua y literatura. Nos interesa analizar con más detalle esto último, la palabra parece como una herramienta creativa. En el espacio curricular lengua y literatura se focaliza en el papel de la literatura como oportunidad creativa, en cambio en el espacio Literatura y TIC, que forma parte de la Jornada Extendida, se observan interesantes propuestas de escritura creativa en el marco de talleres específicos. Resulta interesante que en las propuestas de jornada extendida aparecen varias actividades creativas en áreas como las ciencias, las tecnologías, las artes y las lenguas extranjeras. En suma, si bien la creatividad está principalmente asociada a la educación artística, también observamos interesantes vinculaciones con la construcción de la identidad, la corporeidad, los vínculos con los otros, con el lenguaje y el entorno natural. También es importante señalar que en varios casos se observan vinculaciones entre creatividad y juego como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje. Resulta llamativo que en las áreas Ciencias Sociales y Matemáticas no se realicen referencias explícitas a la creatividad, considerando que son campos donde el pensamiento creativo y la divergencia tienen un papel muy importante para la comprensión de los contenidos curriculares. Los diseños curriculares además de contenidos proponen interesantes estrategias metodológicas y subrayan el papel de la creatividad en el trabajo docente. Por ejemplo, se proponen actividades extra-curriculares, visitas a museos, ferias, viajes educativos, etc. Tal como se ha señalado en otras ocasiones (Melgar et al., 2019; Muratore & Elisondo, 2020), estas propuestas resultan propicias para la creatividad en tanto potencian procesos divergentes de construcción de conocimientos y vinculaciones con contenidos y personas diversas. Si bien no aparecen con frecuencia en las prescripciones curriculares, se destacan las menciones que se realizan en las áreas de ciencias naturales y tecnología. Sería interesante también que estas propuestas se expliciten también para otros campos como por ejemplo el de las ciencias sociales. Asimismo, y al igual que en los NAPs, se hallan relaciones entre creatividad, sorpresa, propuestas inesperadas e improvisación. Tal como señalan Beghetto (2021) la enseñanza de la creatividad supone cierta improvisación disciplinada, es decir espacios planificados para la improvisación, la divergencia y los planteos inesperados.

Consideraciones finales

Los análisis realizados indican que en los documentos analizados predominan concepciones de la creatividad vinculadas al campo artístico, tal como se encontró en investigaciones en otros contextos geográficos (Oliver-Barcelo et al., 2022; Valqueresma & Coimbra, 2022). Las concepciones están más ligadas a la expresión y a lo artístico que a la creatividad como forma de pensamiento que contribuye a la construcción de conocimientos originales y divergentes. No obstante, se observan interesantes articulaciones con procesos de construcción de la identidad, la corporeidad, el vínculo con los otros, con las tecnologías y el mundo natural. Llama la atención que no se realizan referencias explícitas al papel de la creatividad en la construcción de conocimientos matemáticos, sociales y lingüísticos

Respecto del rol de los docentes, en las normativas y documentos curriculares se observan algunas referencias al papel de la creatividad como herramienta docente para la especificación curricular y el diseño de propuestas de enseñanza y aprendizaje. Al igual que Davies et al., (2013), se destaca el rol de los docentes como actores creativos que generan transformaciones y adaptaciones de las prescripciones curriculares conforme a las particularidades de los contextos, los sujetos y las situaciones educativas. Considerando los avances actuales en el campo de investigación de la creatividad en contextos educativos, se halla en los documentos analizados referencias a condiciones que resultan propicias para los procesos creativos: componentes inesperados, improvisación, propuestas extra-curriculares, viajes y visitas extra-áulicas y tareas de alcance amplio.

En el campo de la lectura y la escritura, se observaron objetivos y contenidos educativos relacionados con la creatividad, especialmente vinculados con la escritura creativa como forma de expresión y con la literatura, como oportunidad de acercamiento a producciones escritas diversas. En los documentos analizados no se observan referencias explícitas al proceso creativo subyacente en la adquisición del lenguaje escrito. Sería interesante en futuros estudios analizar el papel de la mini-creatividad (Kaufman & Beghetto, 2009), es decir de las interpretaciones novedosas sobre los objetos de conocimiento, en la construcción de la escritura y las prácticas de lectura. Se podría plantear como hipótesis que las personas construyen numerosas mini-creatividades mientras aprenden a leer y escribir en interacción con otras personas y con diferentes textos en el marco de propuestas comunicativas diversas. Analizar el papel de la mini-creatividad y de las propuestas creativas de lectura y escritura puede ser una interesante línea de investigación e intervención en el campo de la lecto-escritura.

La muestra de documentos analizados es limitada, se propone en otros estudios analizar mayor cantidad de prescripciones curriculares y construir análisis transversales que permitan interpretaciones más complejas. Asimismo, es relevante incorporar otras perspectivas en el análisis, como, por ejemplo, el pensamiento crítico y sus articulaciones con la creatividad. Se propone en futuras investigaciones desarrollar análisis más complejos incorporando otras variables y teniendo en cuenta significados de los actores educativos respecto de los procesos de especificación curricular y el papel de la creatividad en la enseñanza y el aprendizaje.

A pesar de las limitaciones referidas a la muestra y los análisis realizados, el presente estudio realiza interesantes aportes al campo de las políticas educativas y la planificación curricular. En concordancia con Oliver-Barcelo et al., (2022) y Valqueresma y Coimbra, (2022), los resultados señalan la necesidad de que en las planificaciones educativas se desarrollen definiciones actuales e integradoras de la creatividad que trasciendan lo artístico. Además, es indispensable que los documentos curriculares incluyan de manera explícita actividades y propuestas educativas orientadas a la promoción de la creatividad en todos los campos de conocimiento y especialmente en prácticas culturales de lectura y escritura situada. Asimismo, es importante que se considere a la creatividad como un contenido relevante en la formación docente inicial y permanente de los profesores (Ayyildiz & Yilmaz, 2021; Davies et al., 2014). Queda pendiente, también, para futuras investigaciones, analizar los procesos de traducción compleja (Aguirre & Porta, 2021) de las prescripciones curriculares en prácticas educativas áulicas. Analizar en estas traducciones complejas, el rol de la creatividad también es un importante desafío.

Reconocer a la creatividad como contenido transversal y proceso subyacente a todos los aprendizajes es indispensable para generar contextos innovadores de enseñanza y de aprendizaje en todas las áreas y especialmente, en las referidas a la lectura y la escritura. Leer y escribir son prácticas culturales complejas que demandan procesos creativos tanto en la construcción del lenguaje escrito como en la producción de interpretación. En el contexto actual, estas prácticas culturales se realizan a partir de la mediación de múltiples y diversas tecnologías, cuestiones que deben considerarse en las planificaciones curriculares y en los diseños de propuestas educativas.

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

- Aguirre, J. y Porta, L. (2021) Una política de formación del profesorado en Argentina. Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35 (96), 69-88. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.80348>
- Ayyildiz, P. y Yilmaz, A. (2021). Moving the Kaleidoscope'to see the effect of creative personality traits on creative thinking dispositions of preservice teachers: The mediating effect of creative learning environments and teachers' creativity fostering behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100879. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100879>
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Beghetto, R. (2021). Creative learning in education. En Margaret L. Kern y Michael L. Wehmeyer (Eds.) *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 473-491). Palgrave Macmillan.

- Beghetto, R. A. (2009). In search of the unexpected: Finding creativity in the micromoments of the classroom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(1), 2. <https://doi.org/10.1037/a0014831>
- Corbalán, J. (2022). *Creatividad. Desafiando la incertidumbre*. EMSE EDAPP.
- Craft, A. (2013). Childhood, possibility thinking and wise, humanising educational futures. *International Journal of Educational Research*, 61, 126-134. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.005>
- Cremin, T. y Barnes, J. (2018). Creativity and Creative teaching and Learning. En: T. Cremin y C. Burnett (Eds.) *Learning to Teach in the Primary School* (4th edition). Routledge.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. y Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C. y Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.003>
- Elisondo, R. C., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2014). Experiencias inesperadas de creatividad en la asignatura Creatividad. En P. García Sempere, P. Tejada Romero, y A. Ruscica. *Experiencias y propuestas de investigación y docencia en la creación artística* (pp. 553-566). Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7846687>
- Ferreiro E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Filipowicz, A. (2006). From positive affect to creativity: The surprising role of surprise. *Creativity Research Journal*, 18(2), 141-152. https://doi.org/10.1207/s15326934crj1802_2
- Glaveanu, V. P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E. y Sternberg, R. J. (2020). Advancing creativity theory and research: A socio-cultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 741-745. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Kaufman, A. (2009) *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Aique.
- Kaufman, J. C. y Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Larraz Rábanos, N., Antoñanzas Laborda, J. y Garbayo Sanz, I. (2021). Perfiles creativos en el primer curso de magisterio. *Revista ICONO 14. Revista científica de comunicación y tecnologías emergentes*, 19(2), 167-188. <https://doi.org/10.7195/ri14.v19i2.1655>
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lubart, T. y Thornhill-Miller, G. (2019). Creativity: An overview of the 7C's of creative thought. En *The psychology of human thought: an introduction*. (pp. 277-305.) Heidelberg University Publishing.

- Melgar, M. F., Elisondo, R. y Busto, M. I. (2019). Innovación educativa y museos: puentes entre teorías y prácticas. *Revista de Didácticas Específicas*, 20, 25-44. <https://doi.org/10.15366/didacticas2019.20.002>
- Ministerio de Educación de Argentina (2006). Ley Nacional de Educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ministerio de Educación de Argentina (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Inicial <https://www.educ.ar/recursos/132574/nap-educacion-inicial>
- Ministerio de Educación de Argentina (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para la Educación Primaria. <https://www.educ.ar/recursos/132575/nap-educacion-primaria-primer-ciclo>, <https://www.educ.ar/recursos/132576/nap-educacion-primaria-segundo-ciclo>
- Ministerio de Educación de Córdoba (2008). Ley de Educación de la Provincia de Córdoba. https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf
- Ministerio de Educación de Córdoba (2018). Diseños Curriculares para la Educación Primaria. https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf
- Ministerio de Educación de Córdoba. (2018). Diseños Curriculares para la Educación Inicial https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, K. N. y Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30.
- Muratore, M. y Elisondo, R. C. (2020). Innovar viajando: perspectivas de docentes y estudiantes con respecto a los viajes educativos. *Innovación educativa*, 20(84), 76-101. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-84/innovar-viajando-perspectivas-de-docentes-y-estudiantes-con-respecto-a-los-viajes-educativos.pdf>
- Oliver-Barcelo, M., Ferrer-Ribot, M. y Pinya, C. (2022). Creativity in Ibero-American Early Childhood Education Curricula. *Creativity. Theories-Research-Applications*, 9(1), 69-86. <https://doi.org/10.2478/ctra-2022-0004>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2022). *Marco conceptual de pensamiento creativo PISA 2022*. <https://bit.ly/3c18KtI>
- Richardson, C. y Mishra, P. (2018). Learning environments that support student creativity: Developing the SCALE. *Thinking skills and creativity*, 27, 45-54. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.004>
- Rubenstein, L. D., McCoach, D. B. y Siegle, D. (2013). Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://bit.ly/2CoBmna>
- Valqueresma, A. y Coimbra, J. L. (2022). Searching for creativity in the Portuguese preschool and basic education curricula. *The Curriculum Journal*, 33(3), 460-477. <https://doi.org/10.1002/curj.140>

Mentoría para la mejora de competencias en Orientación Profesional: estudio piloto en estudiantes universitarios

Eva María TORRECILLA-SÁNCHEZ
Patricia TORRIJOS-FINCIAS

Datos de contacto:

Eva María Torrecilla Sánchez
Instituto Universitario de
Ciencias de la Educación.
Universidad de Salamanca
emt@usal.es

Patricia Torrijos Fincias
Instituto Universitario de
Ciencias de la Educación.
Universidad de Salamanca
patrizamora@usal.es

Recibido: 18/05/2023

Aceptado: 16/10/2024

RESUMEN

La orientación profesional es una necesidad de los estudiantes universitarios, a la par que, su desarrollo potencia competencias para la empleabilidad. El objetivo del presente trabajo es mejorar las competencias profesionales de los estudiantes del Máster de profesorado de la especialidad de orientación educativa mediante la interacción con necesidades del ámbito de la orientación profesional de estudiantes de Grado en Pedagogía. Se aborda mediante un estudio piloto, de carácter pre-experimental pre-postest sobre un proceso de mentoría. El estudio cuenta con una muestra participante casual o por accesibilidad (13 mentores-estudiantes del Máster y 8 tutorados-estudiantes del Grado en Pedagogía), la cual, es formada para llevar a cabo un proceso continuo y acorde a las necesidades del colectivo de trabajo. Tras la aplicación los resultados inferenciales muestran una mejora en pro del proceso de mentoría en ambos colectivos vincula con las competencias en orientación profesional, a la par que, el análisis descriptivo de la satisfacción devuelve altos niveles de esta variable. Se evidencia como la participación en el proceso de mentoría supone una interesante experiencia formativa para los estudiantes de Máster, quienes ponen en práctica procesos de asesoramiento, y para los estudiantes de Grado, favoreciéndose la toma de decisiones en relación con las diferentes opciones formativas de la titulación.

PALABRAS CLAVE: Orientación profesional; mentoría; desarrollo de competencias; enseñanza superior.

Mentoring for the improvement of competencies in Career Counseling: a pilot study in university students

ABSTRACT

Career guidance is a need of university students, and at the same time, its development enhances employability skills. The aim of the present work is to improve the professional competences of the students of the Master's Degree in Educational Guidance by means of the interaction with the professional guidance needs of students of the Degree in Pedagogy. It is approached through a pre-experimental pre-posttest pilot study on a mentoring process. The study has a casual participant sample or by accessibility (13 mentors-students of the Master's Degree and 8 mentored-students of the Degree in Pedagogy), which is trained to carry out a continuous process according to the needs of the work group. After the application, the inferential results show an improvement in favor of the mentoring process in both groups linked to the competences in professional guidance, while the descriptive analysis of satisfaction returns high levels of this variable. It is evident that participation in the mentoring process is an interesting formative experience for Master's students, who put into practice counseling processes, and for undergraduate students, favoring decision making in relation to the different training options of the degree.

KEYWORDS: Career counselling; Mentoring; Skills development; Higher education

Introducción

La sociedad del siglo XXI ha vivido diferentes procesos de transformación en sus sistemas de intercambio, relaciones sociales, personales y laborales. Estos cambios han generado una lucha global por la equidad y justicia social que se han visto reflejados a nivel mundial en el documento “Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, que se gesta en septiembre de 2015 en el marco de las Naciones Unidas. La Agenda 2030 establece una hoja de ruta mediante 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan un desarrollo a favor de las personas. Entre estos objetivos se encuentra el número 4 “Educación de Calidad” que funciona de engranaje para llegar a la mayoría de los ODS. Una Educación de Calidad solo es posible si se tiene en cuenta que la orientación debe ser a lo largo de la vida, proposición que la Unión Europea promueve desde antes de la configuración de la Agenda 2030. La Resolución del Consejo Europeo de 2008 es clave en esta idea, ya que defiende la orientación como proceso continuo, a lo largo del ciclo vital, que facilita capacidades, competencias e intereses para la educación, formación, empleo y la vida personal. Por tanto, la orientación no puede estar presente solo en la escolaridad obligatoria, en la que ha tenido un gran peso en los últimos años, sino que debe ser esencial en educación superior para la calidad educativa (Álvarez-Pérez & López-

Aguilar, 2019), sobre todo, la orientación profesional que fortalece la empleabilidad de los estudiantes.

Orientación profesional como elemento de mejora en el sistema universitario

La presencia de la orientación educativa en el sistema universitario es una necesidad todavía en nuestros días reivindicada por los propios discentes, quienes reclaman mayor atención a nivel académico, profesional y personal (Delgado-García et al., 2021; Pereira et al., 2019). En lo que respecta a la orientación profesional sorprende su poca presencia en este nivel educativo al tratarse de una responsabilidad no solo de los estudiantes, sino, de las organizaciones e instituciones educativas (Martínez-González, 2011). Diferentes estudios han constatado que la presencia de la orientación profesional mejora la empleabilidad de los estudiantes universitarios (Carrillo-González, 2021; González-Lorente & Martínez-Clares, 2021; Rodríguez-Martínez, 2012) más aún cuando se trata de una orientación profesional por competencias (Rodríguez-Martínez et al., 2019). Una de las demandas principales de los estudiantes es vincular la educación con la dimensión de empleabilidad en orientación profesional para enfocar adecuadamente su futuro profesional (Pereira et al., 2019) lo que implica trabajar efectivamente las competencias autoconocimiento y desarrollo personal; exploración de la carrera; toma de decisiones y construcción del proyecto profesional (Taverira & Rodríguez-Moreno, 2010) en los contextos universitarios. Estas competencias son esenciales para la orientación profesional al regular la dimensión empleabilidad, facilitando la elección vocacional y su puesta en práctica.

La orientación profesional por competencias propicia destrezas técnicas y aptitudes profesionales, metodología de trabajo, a la par que, la relación individual, colectiva y organizacional para la inserción profesional (Rodríguez-Martínez et al., 2019). Su impulso requiere de un enfoque de trabajo centrado en la construcción del proyecto profesional (Álvarez & Sánchez, 2017) que ayuda al estudiante a adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. El proyecto profesional debe promoverse desde las propias universidades utilizando estrategias dentro de las materias y de forma transversal con procesos de tutoría, mentoría, programas específicos, e-portfolio, blog, entre otros (Rodríguez-Martínez et al., 2019; Olivares-García et al., 2020; Domínguez-Urdanivia & Rojas-Valladares, 2021). Estas acciones formativas deben enlazarse con el proyecto profesional para asegurar una reflexión crítica en la persona que le permita avanzar hacia una gestión eficaz de su carrera (Santana-Vega et al., 2019; Müller, 2014).

Ahora bien, formar en competencias implica su conocimiento previo, si anteriormente se enunciaron las competencias que se precisan para la dimensión empleabilidad, es necesario determinar que competencias precisan los orientadores profesionales. Algunos estudios han intentado delimitar las competencias a incluir para la formación en orientación profesional, aunque pueden existir pequeñas diferencias, se establece un consenso, relativo a las siguientes competencias (Sánchez-García, et al., 2009; Veláz de Medrano, 2023):

- Diagnóstico y evaluación
- Servicios externos e internos de orientación profesional
- Diseño de recursos y proyectos
- Colaboración y coordinación con diferentes agentes incluidas las familias
- Comunicación verbal y no verbal
- Orientar y asesorar en competencias de orientación profesional
- Implementación de acciones

Además, este profesional trabaja en contextos escolares y no escolares, por ende, debe tenerse en cuenta las propias competencias de un orientador educativo y su especificidad en orientación profesional. La delimitación específica de estas competencias se presenta en la tabla 4, para lo cual, se tiene en cuenta la delimitación anterior junto al estudio desarrollado por Torrecilla-Sánchez et al. (2018).

Mentoría como estrategia formativa en el contexto universitario

La mentoría es una de las estrategias más consolidadas en el ámbito educativo por sus múltiples beneficios. Su aplicación se ha vinculado con diferentes finalidades: apoyo académico, prácticas formativas, apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otras (Hervás et al., 2018; Hervás & Pardo, 2019; Tinoco-Giraldo, 2021). Dentro de la orientación profesional la interrelación que se produce entre mentor y tutorado conlleva el desarrollo de competencias para la inserción laboral de ambos colectivos, por ejemplo, en el tutorado: competencias comunicativas, autoeficacia, entre otras; y para el mentor: ética para la confidencialidad, asesoramiento y orientación, habilidades sociales, empoderamiento, etc. (Albanaes, et al., 2015; Gimmon, 2014; Manzano-Soto, et al., 2012; Reddick, et al., 2012). Estos beneficios para los participantes se han constatado en diferentes investigaciones (Albanaes, et al., 2015; Manzano-Soto, et al., 2012; Gimmon, 2014) que corroboran la eficacia competencial para la incorporación en el mundo laboral.

Si bien, el valor de la mentoría como estrategia formativa se ha focalizado principalmente en el ámbito de aprendizaje académico. En el contexto universitario su potencialidad implica el desarrollo de habilidades sociales junto a objetivos como facilitar el acceso a la universidad, apoyar las prácticas formativas, apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales, etc. En este sentido, las potencialidades de la mentoría traspasan nuestro territorio, al encontrarse programas de mentoría a nivel internacional. En la tabla 1 se recogen algunos programas de mentoría actuales, nacionales e internacionales, los cuales, permiten comprobar como la mentoría traspasa la finalidad del aprendizaje académico enfocando habilidades sociales, procesos de orientación profesional y/o valores.

Aunque la tabla 1 recoge algunos de los ejemplos de mentoría más actuales, existen muchos más, un estudio concreto de programas de mentoría se encuentra en Tinoco-Hiraldo (2021), en el que comprueba como la mentoría atiende a diferentes áreas de trabajo. No solo esto, sino que, destaca como la satisfacción del objetivo de los programas de mentoría en contextos universitario genera su inclusión en las instituciones como sello de identidad, siendo EEUU el país más prolífero en la continuidad de programas de mentoría.

Tabla 1

Programas de mentoría a nivel nacional e internacional

Autores	Programa	Objetivo	País
Rachamim y Orland-Barak, 2024	Mentoring a culturally diverse community	Mejorar procesos de aprendizaje vinculados con diversidad cultural	Israel
Smith, et al., 2024	Empowering Second+ Career Female Academics	Empoderar al colectivo femenino en riesgo para su futuro profesional y personal	Australia
Goldshaft, y Sjølie, 2024	The OMF intervention	Mejorar el proceso de aprendizaje en la formación de docentes mediante comunidades de aprendizaje	Noruega
Avendaño, 2023	Mentoría entre pares para el aprendizaje en línea	Potenciar el aprendizaje en línea	Colombia
Grilo, et al., 2024	Programa MOSAIC	Promover acciones antirracistas en estudios de salud pública	EEUU
Fernández-García, et al., 2019	e-mentoría	Facilitar una mejor acogida y acompañamiento personalizado y continuo en la dinámica académica del máster	España

Ahora bien, uno de los ámbitos en los que menos se ha implementado esta estrategia, sobre todo en nuestro contexto nacional, es en la orientación profesional. No obstante, de acuerdo con las competencias que precisa un orientador profesional, se plantea esta estrategia como fundamental para avanzar en pro de su formación dadas las funciones que el mentor desarrolla (Felisatti et al., 2022, p.193):

- fomentar el desarrollo personal y profesional de los compañeros, proponiendo acciones personalizadas en función de sus necesidades y objetivos;
- actuar como patrocinador, ayudando al mentee a través de su propia influencia, conocimiento y competencias, con el fin de facilitar la entrada y el desarrollo de la persona en un contexto profesional;
- fomentar los aspectos de socialización, acogiendo a los compañeros junior en un nuevo contexto laboral, familiarizándolos con los valores, los hábitos, los recursos y la cultura de la institución, o promoviendo relaciones positivas en el contexto también para los compañeros no junior;
- dar ejemplo a través de un modelo positivo;
- promover una relación duradera basada en comunicación efectiva, confianza y ética;
- poner sus habilidades y experiencias a disposición del desarrollo personal y/o profesional del mentee.

Así, tras estas potencialidades se considera necesario generar procesos de mentoría desde la orientación profesional en contextos universitarios, al ser una materia pendiente para los estudiantes y contrastar sus beneficios. Por ello, en el apartado siguiente se presenta una experiencia de mentoría en contexto universitario.

Experiencia de mentoría entre estudiantes de Máster de Profesorado y de Grado de Pedagogía

La experiencia de mentoría entre estudiantes de Máster de Profesorado y de Grado en Pedagogía, se integra mediante una vertiente de mejora en las competencias profesionales. Esta propuesta se genera como experiencia práctica para los mentores desde una acción orientadora y para apoyar a los estudiantes tutorados en el proceso de configuración de su proyecto profesional. Con esta finalidad, en la Universidad de Salamanca, se implementa mediante el proyecto de innovación “Promoción de competencias para la orientación profesional a través de un proceso de b-mentoring. ID2019/064”, un proceso de mentoría entre los estudiantes del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (en adelante Máster de Profesorado) de la especialidad de Orientación Educativa y los estudiantes de 3º de Grado en Pedagogía. La finalidad del proceso de mentoría no es otra que trabajar las competencias de orientación profesional en ambos colectivos, en los mentores (estudiantes del Máster de Profesorado) con el objetivo de poner en práctica procesos de asesoramiento en orientación profesional, por tanto, una práctica formativa, y en los estudiantes de Grado de Pedagogía, satisfacer una necesidad que se ha observado a lo largo del tiempo en 3º curso, para favorecer la toma de decisiones en relación con las diferentes opciones formativas de la titulación.

Este proceso de mentoría se configura por primera vez en el curso 2019/2020 como experiencia piloto, con objeto de conocer potencialidades y posibles aspectos de mejora e integrar la acción formativa en cursos sucesivos para el incremento de la calidad formativa de ambos colectivos, sus beneficios han supuesto mantenerlo en activo hasta la actualidad (curso 2023/2024).

El proceso de mentoría se inicia generando un espacio en la plataforma virtual, Studium (Moodle de la Universidad de Salamanca) con información relevante del proyecto y recursos para la puesta en práctica, donde los mentores disponen de recursos que podrán compartir con sus tutorados. Tras la creación del espacio, en los meses de julio-septiembre de 2019, se contacta con los posibles mentores y tutorados, indicando a ambos la voluntariedad del proceso y los posibles beneficios a obtener. Aquellos estudiantes interesados en participar solo tienen que remitir un correo a los docentes encargados de la mentoría.

El proceso comienza con la generación de díadas de trabajo (mentor-tutorado). Estas parejas se plantean teniendo en cuenta una entrevista en profundidad con los potenciales participantes con la finalidad de establecer parejas compatibles. No obstante, en este momento se producen dos situaciones diferentes: baja o alta demanda por los estudiantes de Pedagogía. Es decir, casos en los que no existe un estudiante tutorado por mentor y casos en los que existe más de un estudiante tutorado por mentor. En el primer caso, se tiene una reunión con los estudiantes del Máster para comprobar quienes prefieren llevar a cabo el proceso de mentoría de forma individual y quienes en parejas. En esta situación, además de las características personales de cada mentor y tutorados, se tiene en cuenta las necesidades de los tutorados para delimitar la configuración, vinculando a las tríadas los tutorados con mayores necesidades. En caso de alta demanda por parte de los estudiantes de Pedagogía, se

realiza una reunión con los estudiantes del Máster de profesorado para conocer quienes no tienen inconveniente en llevar dos tutorados. En dicha situación, en la determinación de las díadas, se tiene en cuenta las necesidades de los estudiantes, distribuyendo a los estudiantes con menos necesidades para aquellos mentores que llevarán dos tutorados.

Generadas las díadas o tríadas, cada mentor recibe un informe sobre las necesidades de orientación profesional de su tutorado/s. Con este informe se genera una planificación del desarrollo de trabajo en las diferentes sesiones (contenido, objetivo, estrategia/técnica) que se remite al docente referente para la mentoría. Si el plan no es acorde a las necesidades del tutorado el docente se reúne con el mentor para debatir los aspectos en los que no están de acuerdo y acordar el plan de acción. Este plan de actuación debe dar respuesta a las tres fases de la configuración de un proyecto profesional (siempre que el tutorado necesite trabajar todas): aprende a anticiparse, aprende a construir proyectos y aprender a actuar (Romero, 2004; 2009). Con el visto bueno del docente se inician las sesiones de mentoría. En la primera sesión se debe firmar una hoja de consentimiento para la participación en el proceso y de confidencialidad de la información, ambos documentos son custodiados por el docente tras su remisión. El proceso de mentoría transcurre alrededor de 5-6 sesiones, de acuerdo con las necesidades de cada participante. De la misma forma, en su desarrollo, los mentores diseñan un programa de empleabilidad para trabajar en conjunto con los tutorados, es decir, el conjunto de mentores se organiza para diseñar esta propuesta formativa e implementarla con todos los tutorados.

El proceso finaliza con la remisión de los cuadernos del tutorado y del mentor, documentos que han ido complementando en las diferentes sesiones. Tras el cierre del proceso se disuelve la relación de mentoría entre los estudiantes (Figura 1).

Método

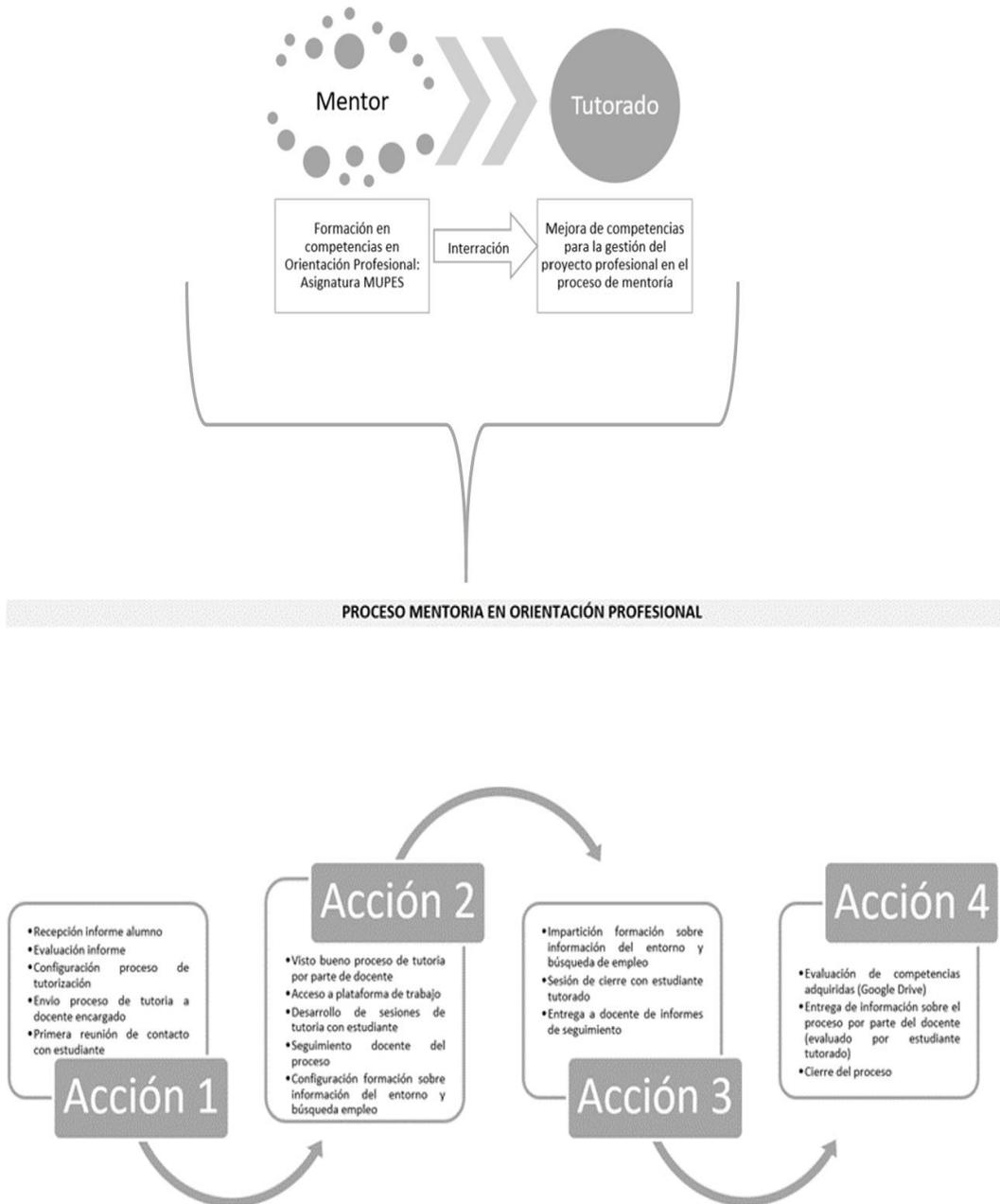
La investigación se configura mediante un estudio piloto con un diseño de investigación pre-experimental pre-posttest, al no existir aleatorización en la integración de los sujetos en el proceso de mentoría, ni la posibilidad de contar con un grupo control (Campbell & Stanley, 1970).

Procedimiento

El proceso de mentoría se inicia en el mes de noviembre con la formación de los mentores en competencias para la orientación profesional, previo al inicio de esta formación se les facilitan los instrumentos de evaluación en formato pretest. La mentoría, como tal, da comienzo en el mes de febrero, momento en el que los tutorados reciben los instrumentos de evaluación en formato pretest y proceden a firmar el consentimiento y la hoja de confidencialidad junto a sus mentores. La mentoría finaliza en el mes de mayo, aunque la pandemia mundial generada por el Covid-19 supuso un cambio en el proceso, teniendo que modificar la mentoría presencial por virtual, no obstante, pese a las circunstancias, ninguno de los participantes abandono la experiencia formativa.

Figura 1

Proceso de mentoría



En cuanto al análisis de datos, de acuerdo con la naturaleza de las variables, conlleva un análisis cuantitativo. En el caso de estudio de las variables de contraste competencial (H1 y H2) se lleva cabo la prueba Test de Wilcoxon, junto a la varianza explicada para medir el tamaño del efecto. No se realiza un estudio de la normalidad dado que, al tratarse de una muestra pequeña, la prueba idónea es la no paramétrica. En lo que respecta a la H3, sobre satisfacción, el estudio es descriptivo, con la finalidad de conocer las puntuaciones otorgadas por los participantes en esta variable. El análisis de los datos se lleva a cabo con el programa de análisis estadístico SPSS v. 25 (licencia de la Universidad de Salamanca), junto al programa JASP v. 16 (licencia libre) para el análisis del tamaño del efecto.

Objetivos e hipótesis

El objetivo general que sustenta el estudio versa en “Mejorar las competencias profesionales de los estudiantes del Máster de profesorado de la especialidad de orientación educativa mediante la interacción con necesidades del ámbito de la orientación profesional de estudiantes de Grado en Pedagogía”. En base a este objetivo se determinan cuatro objetivos específicos:

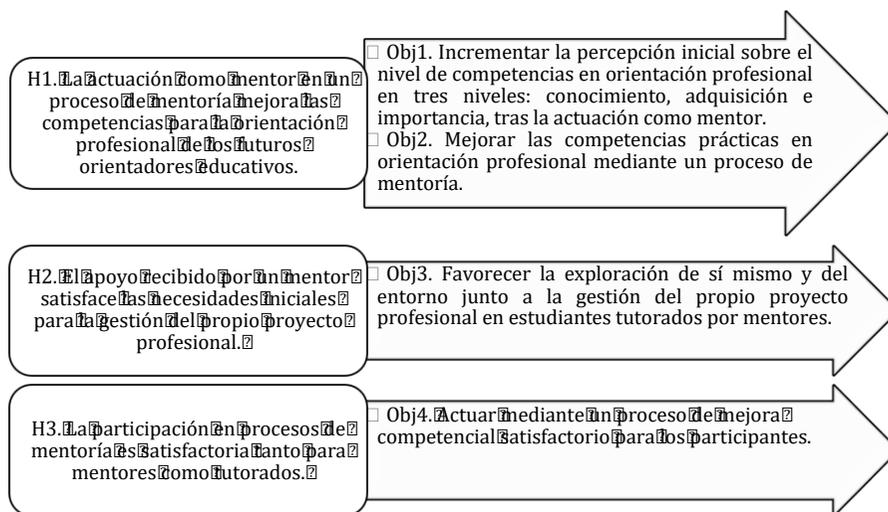
- Obj1. Incrementar la percepción inicial sobre el nivel de competencias en orientación profesional en tres niveles: conocimiento, adquisición e importancia, tras la actuación como mentor.
- Obj2. Mejorar las competencias prácticas en orientación profesional mediante un proceso de mentoría.
- Obj3. Favorecer la exploración de sí mismo y del entorno junto a la gestión del propio proyecto profesional en estudiantes tutorados por mentores.
- Obj4. Actuar mediante un proceso de mejora competencial satisfactorio para los participantes.

Los objetivos delimitados sustentan la hipótesis de estudio (figura 2) que reside en verificar la efectividad del proceso de mentoría en orientación profesional y su interacción con la mejora competencial, delimitada en tres hipótesis:

- H1. La actuación como mentor en un proceso de mentoría mejora las competencias para la orientación profesional de los futuros orientadores educativos.
- H2. El apoyo recibido por un mentor satisface las necesidades iniciales para la gestión del propio proyecto profesional.
- H3. La participación en procesos de mentoría es satisfactoria tanto para mentores como tutorados.

Figura 2

Relación hipótesis y objetivos



Población y muestra

Se considera como población de estudio a los estudiantes del Máster de profesorado de la especialidad de Orientación Educativa de la Universidad de Salamanca, ya que serán los orientadores de los centros educativos del mañana y deberán desarrollar tareas para la mejora de la orientación profesional de sus estudiantes en base a sus necesidades. Estos tendrán el rol de mentores, teniendo en cuenta que en el máster se les forma en orientación profesional, mediante una asignatura de 3 ECTS durante el primer cuatrimestre. Los estudiantes que participaron en el proceso son todos los matriculados en el curso 2019/2020 en dicha especialidad, con un total de 13 estudiantes (2 hombres y 11 mujeres).

El colectivo de tutorados se compone por los estudiantes de Grado en Pedagogía, en concreto, los estudiantes de 3º curso. La elección de los estudiantes del citado curso se debe a que se encuentran en un momento de transición clave en su formación al tener que elegir entre dos menciones (“Formación y gestión de calidad” y “Orientación educativa y asesoramiento”) o, por el contrario, ir por la denominada mención libre, en la cual, seleccionarán materias de ambas menciones u otras integradas únicamente en esta opción. En este caso, se cuenta con una población de 55 estudiantes en el curso 2019/2020, de los cuales, participaron 8 estudiantes del género femenino.

Para ambos colectivos el proceso fue totalmente voluntario con el fin de conseguir un compromiso real con la práctica.

Variables e instrumentos

La configuración del estudio mediante un diseño pre-experimental delimita dos

tipos de variables: independiente y dependiente. La variable independiente se determina por el propio proceso de mentoría mientras que la variable dependiente se delimita en las competencias autopercebidas en orientación profesional de mentores y tutorados. No obstante, desde una evaluación formativa se analiza, a su vez, la variable satisfacción (Tabla 2). Cada una de las variables es analizada mediante diferentes instrumentos de medida:

Tabla 2

Relación entre variables e instrumentos

	Variable y relación con objetivos	Instrumento
Mentores	Competencias autopercebidas: conocimiento, adquisición e importancia (Obj 1 y 2)	Escala “Competencias para la Orientación Profesional” Caso con rúbrica
	Satisfacción (Obj 4)	Adaptación Encuesta de satisfacción con la actividad formativa
Tutorados	Competencias autopercebidas (Obj 3)	Adaptación Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional
	Satisfacción (Obj 4)	Adaptación Encuesta de satisfacción con la actividad formativa

Competencias autopercebidas de los mentores: hace referencia al nivel de adquisición, conocimiento e importancia de las competencias que han de adquirir al finalizar su formación en orientación profesional. Estas competencias se delimitan teniendo en cuenta los estudios de Sánchez-García, et al. (2009) y Velázquez de Medrano et al. (2023), a la par que los contenidos y competencias para la formación de los estudiantes de acuerdo con el plan de estudios del Máster. Esta variable se estudia mediante dos instrumentos. Por un lado, el cuestionario “Competencias para la orientación profesional”, escala tipo Likert de 0 a 4 con el análisis de las dimensiones adquisición (α Cronbach .917), conocimiento (α Cronbach .937) e importancia (α Cronbach .836) para cada competencia. Este cuestionario es una adaptación de la “Escala de competencias específicas en tutoría y orientación educativa” validada y desarrollada mediante una colaboración entre la Universidad de Salamanca y la Universidad de Oviedo (Torrecilla-Sánchez et al., 2018). Con el fin de obtener una visión más específica de las competencias de los mentores se implementa un caso de estudio, analizado mediante una rúbrica de evaluación, cuyos datos son examinados por dos evaluadores. El caso de estudio permite a los mentores poner en práctica competencias prácticas y reflexionar sobre sus conocimientos (saber y saber hacer). Este caso, junto a la rúbrica, supone una adaptación de los casos y rúbricas generados en el proyecto I+D+i: Evaluación de competencias clave y formación del profesorado de educación secundaria: TIC, ALFIN y convivencia escolar (EF-TALCO. EDU2009-08753) (Torrecilla-Sánchez et al., 2016a; Torrijos-Fincias et al., 2018), para lo cual, se

llevó a cabo un focus group dentro del Grupo de Investigación GE20, compuesto por 5 miembros. Tras el grupo de discusión, dos miembros realizaron un análisis de contenido que generó la rúbrica y el caso integrado en este estudio (Figura 3).

Figura 3

Caso de estudio y rúbrica de evaluación

APLICACIÓN DE COMPETENCIAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

El siguiente caso es un supuesto de trabajo desde un Departamento de Orientación de un centro de Educación Secundaria Obligatoria "hipotético" (Instituto de Educación Secundaria). Imagina que trabajas en este "hipotético" centro y eres del orientador del centro. Diseña la intervención de acuerdo con las preguntas planteadas.

Anás es un chico de 16 años de nacionalidad marroquí. Llegó a España hace dos años, momento en el que se incorpora a tu centro educativo. Durante este periodo tuvo problemas de adaptación al contexto social y cultural, además de problemas con el idioma, situación por la cual tuvo que repetir un curso. No obstante, en la actualidad, tras adaptarse al contexto y formar parte de un grupo de amigos, sus calificaciones son buenas, situándose entre el aprobado y el notable.

Hoy Anás ha ido a verte al Departamento de Orientación, dado que está valorando si cursar Formación Profesional Básica. Te comenta que realmente no tiene claro que hacer... Le preguntas por sus intereses y se queda callado... Solo remarca que tiene 16 años y está con estudiantes de 15 años y la mayoría de los chicos de su edad van a decidirse por la Formación Básica; por consiguiente, tiene que ser también lo mejor para él.

1. ¿Qué problemática tiene el estudiante?
3. Delimita en qué momento del proceso de Orientación Profesional necesita ayuda el estudiante.
4. Establece qué estrategias llevarías a cabo para poder ayudarle.
5. Organiza las estrategias estableciendo número de sesiones, tiempo de duración, lugar de realización de la orientación, etc.

Los datos obtenidos mediante la rúbrica son evaluados por dos jueces del grupo de investigación GE20. Cada juez calificó las respuestas individuales de los mentores, tanto en la fase pretest como postest, realizándose finalmente la media entre las calificaciones de los dos jueces. Se lleva a cabo un estudio de la correlación bivariada entre las puntuaciones de los jueces en la calificación global de la rúbrica con el fin de determinar la fiabilidad interjueces (Abad et al., 2011; Gwet, 2012), la cual, es positiva y alta (Tabla 3).

Tabla 3

Correlación bivariada en las puntuaciones interjueces de la rúbrica de evaluación

Estadísticos básicos		Fiabilidad			
		\bar{X}	s_x	r_{xy}	N
Evaluador 1	Pretest	2.33	1.08	r ₁₋₂ pretest	.65
	Postest	5.85	1.34		
Evaluador 2	Pretest	2.38	1.20	r ₁₋₂ postest	.91
	Postest	6.19	1.21		

Competencias autopercebidas por los tutorados: se utilizó una adaptación de la “Escala de necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional” (Álvarez-Rojo et al., 2015), escala tipo Likert de 6 puntos, configurada por las dimensiones: autoconfianza (α Cronbach .69), conocimiento de sí mismo (α Cronbach .73), conocimiento del entorno (α Cronbach .73), competencia social (α Cronbach .66), toma de decisiones (α Cronbach .79) y empleabilidad (α Cronbach .81); que permiten ahondar en las necesidades reales para la configuración del proyecto profesional.

Satisfacción: se ha llevado a cabo una adaptación de la “Encuesta de satisfacción con la actividad formativa” (escala Likert de 1 a 5), encuesta muy utilizada en diferentes investigaciones (Matínez-Abad, 2013; Torrecilla-Sánchez et al., 2014; Torrecilla-Sánchez et al., 2016b; Torrecilla-Sánchez et al., 2017; Torrijos-Fincias et al., 2018; Tinocco-Hirald, 2021). La base del instrumento se mantiene, aunque, se modifican algunas palabras clave para adaptar al proceso de mentoría. En cuanto a la aplicación en mentores y tutorados se modificó únicamente la redacción de ocho ítems para personalizarla en ambos colectivos.

Resultados

El análisis de los resultados tras la aplicación del proceso de mentoría se presenta de acuerdo con las tres hipótesis de estudio, las cuales aluden a las competencias autopercebidas, en nivel pretest-postest, y a la satisfacción hacia el proceso.

Competencias autopercebidas por los mentores

Los resultados obtenidos para dar respuesta a la hipótesis H1, mediante contraste de hipótesis con la prueba Test de Wilcoxon y tamaño del efecto mediante varianza explicada, tanto en la escala como en la rúbrica, permiten constatar como la participación en el proceso de mentoría ha supuesto un cambio en el nivel competencial autopercebido por los mentores en todas las competencias, tanto en nivel de conocimiento como de adquisición (p valor <0.05). En la Tabla 4 se evidencia un valor significativo a favor de la participación en el proceso, avalado con un alto tamaño del efecto. Existe una competencia en adquisición cuyo cambio no es significativo, no obstante, el tamaño del efecto es alto, a su vez, se produce un caso similar en conocimiento con el ítem “Coordinar las actuaciones en la zona o sector con todos los

agentes educativos y otros servicios, con especial atención a los servicios sociales, de salud y laborales para una intervención coordinada”. No obstante, la importancia no se ve modificada en ningún caso, aunque algunos ítems presentan tamaños del efecto altos.

Tabla 4

Resultados Competencias para la Orientación Profesional en mentores

	Grado de conocimiento					Adquisición de competencias					Importancia				
	X		Test de Wilcoxon			X		Test de Wilcoxon			X		Test de Wilcoxon		
	Pre	Pos	z	p	r	Pre	Pos	z	p	r	Pre	Pos	z	p	r
Conocer y analizar las características, organización y funcionamiento de los servicios de orientación educativa y asesoramiento psicopedagógico que operan en los diferentes niveles del sistema educativo (Infantil, Primaria, ESO, FP y Bachillerato).	1.62	2.62	-2.67	.008	0.88	1.38	2.54	-2.49	.013	0.80	3.77	3.77	.000	1.00	0.00
Identificar demandas, establecer objetivos y participar en el diseño de planes de intervención y acordar con los resultados del análisis institucional de los centros educativos y los sistemas relacionados.	2.00	2.62	-1.81	.070	0.59	1.54	2.77	-2.70	.007	1.00	3.77	3.92	-1.00	.317	0.50
Poner en práctica estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros.	1.69	2.62	-2.76	.006	1.00	1.38	2.77	-2.75	.006	0.92	3.85	3.92	-.577	.564	0.33
Colaborar en el establecimiento de estructuras de trabajo colaborativo con los docentes y otros miembros de la comunidad escolar, así como con otros profesionales que intervienen en los centros educativos.	1.31	2.69	-2.45	.014	0.82	.69	2.38	-3.11	.002	1.00	3.69	3.46	-1.13	.257	0.60
Desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personal de los educandos.	1.77	2.85	-2.81	.005	0.89	1.23	2.77	-3.11	.002	1.00	3.85	3.77	-.577	.564	0.33
Informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y sobre la orientación personal, académica y profesional de sus hijos.	2.00	2.85	-2.33	.020	0.89	1.42	2.77	-2.71	.007	1.00	3.58	3.77	-1.00	.317	0.50
Coordinar las actuaciones en la zona o sector con todos los agentes educativos y otros servicios, con especial atención a los servicios sociales, de salud y laborales para una intervención coordinada.	1.08	2.00	-1.53	.126	0.52	.54	1.85	-2.26	.024	0.73	3.62	3.38	-.707	.480	0.30
Conocer y valorar las técnicas de diagnóstico y prevención para la orientación profesional.	0.85	3.15	-3.11	.002	0.97	.46	2.92	-3.24	.001	1.00	3.77	3.92	-1.00	.317	0.50
Evaluar las intervenciones realizadas y establecer cambios para mejorarlas.	1.46	2.92	-2.85	.004	1.00	1.00	2.69	-2.95	.003	0.95	3.75	3.77	.000	1.00	0.00
Conocer y seleccionar estrategias y planes de información y orientación profesional para la transición al mercado laboral y la empleabilidad.	0.77	2.77	-3.03	.002	0.95	.62	2.85	-3.11	.002	0.97	3.46	3.69	-1.34	.180	0.60
Diseñar y aplicar estrategias y planes de información y orientación profesional para la transición al mercado laboral y la empleabilidad.	0.62	2.85	-2.96	.003	1.00	.62	2.77	-3.08	.002	1.00	3.46	3.62	-.707	.480	0.25
Comunicarse de manera efectiva de forma verbal y no verbal, utilizando recursos personales.	2.92	3.38	-2.23	.025	1.00	2.67	3.31	-2.30	.021	0.80	3.85	3.85	.000	1.00	0.00

Si estos datos se comparan con los obtenidos en la rúbrica (Tabla 5), se obtiene significación en todos los niveles de medida avalados por altos tamaños del efecto. Se comprueba un cambio a favor tanto del conocimiento adquirido como de la adquisición de competencias, dado que la resolución del caso práctico conlleva activar conocimientos y transferirlos a la práctica. Así, las dos primeras dimensiones de medida (identificación y momento) se centran realmente en el conocimiento de los estudiantes, mientras que la estrategia y la actuación conlleva una puesta en práctica.

Tabla 5

Resultados obtenidos en la resolución del caso práctico en pretest-postest

	\bar{X}		Test de Wilcoxon				N
	Prestet	Postest	z	p	r	Interpretación	
Empleabilidad	0.56	0.80	-3.064	.002	1.00	Alto	13
Entorno	0.03	0.74	-3.186	.001	0.81	Alto	
Decisiones	0.64	1.48	-2.587	.010	1.00	Alto	
Contexto Social	1.14	3.01	-3.180	<.001	1.00	Alto	

Competencias autopercebidas por los tutorados

La hipótesis H2 pretendía constatar el cambio competencial en favor de los estudiantes tutorados en el proceso de mentoría que les permitiría gestionar de forma más adecuada su proyecto profesional. En la Tabla 6 se comprueba cómo se produce una mejora sustancial en la mayoría de las dimensiones de medida a excepción de dos, autoconocimiento y contexto social.

Tabla 6

Resultados tutorados necesidades en la generación del proyecto profesional

	\bar{X}		Test de Wilcoxon				N
	Prestet	Postest	z	p	r	Interpretación	
Empleabilidad	2.06	3.65	-2.53	.012	0.37	Alto	8
Entorno	2.85	4.38	-2.39	.017	0.54	Alto	
Decisiones	3.58	4.42	-2.20	.028	0.30	Moderado	
Contexto Social	4.19	4.81	-1.87	.061	0.22	Pequeño	
Autoconocimiento	4.38	4.90	-1.69	.091	0.18	Pequeño	
Autoconfianza	4.25	5.00	-2.39	.017	0.27	Moderado	

Satisfacción de mentores y tutorados

La última hipótesis planteada, H3, se configuro con el fin de valorar la satisfacción de mentores y tutorados, a la vez que, se pretendía comprobar datos similares en ambos casos. En la Tabla 7 se observa una alta satisfacción en ambos colectivos con valores de la media superiores a 4, salvo para tutorados en el ítem 9. Por otra parte, se puede comprobar como los mentores tienen valoraciones similares en su percepción

sobre el proceso, desviación típica pequeña, incluso coincidiendo todas las valoraciones en la puntuación más alta para los ítems 7 y 15. Si bien, en el caso de los tutorados, aunque el valor de la desviación típica no es grande, existe mayor heterogeneidad.

Tabla 7*Satisfacción hacia el proceso de mentoría valorado por mentores y tutorados*

Ítems1	Mentores		Tutorados	
	\bar{X}	S _x	\bar{X}	S _x
1. Se me ha informado adecuadamente acerca de los objetivos de este proyecto	4.38	.744	4.46	1.127
2. La organización ha sido adecuada	4.75	.463	4.23	1.166
3. La coordinadora ha explicado todos los aspectos del proyecto con claridad	4.63	.518	4.54	1.127
4. La coordinadora ha resuelto mis dudas de manera satisfactoria	4.75	.463	4.62	1.121
5. Los recursos elaborados por los/las mentores/as me han sido útiles	4.75	.463	4.23	1.092
6. El proceso de mentoría me ha sido útil para desarrollar mi proyecto profesional	4.75	.463	4.62	1.121
7. La comunicación con el/la mentor/a ha sido fluida	5.00	.000	4.62	1.121
8. La participación en el proceso de mentoría ha sido compatible con el resto de mis actividades académicas	4.75	.463	4.00	1.414
9. El tiempo y esfuerzo dedicados al proceso de mentoría han sido razonables	4.75	.463	3.77	1.301
10. El proyecto me ha resultado interesante para mi formación	4.75	.463	4.62	1.121
11. El proceso de mentoría me ha sido útil de cara a tomar decisiones sobre mi futuro académico y profesional	4.88	.354	4.62	1.121
12. Mi mentor/a ha resuelto todas mis dudas de manera eficaz	4.88	.354	4.69	1.109
13. Volvería a participar como tutorado/a en un proyecto de estas características	4.75	.463	4.00	1.080
14. Me interesaría participar como mentor/a en un proyecto de estas características	4.75	.463	4.54	1.127
15. Recomendaría a otros estudiantes de pedagogía la participación como tutorados/as	5.00	.000	4.69	1.109
16. El tiempo asignado al desarrollo del proyecto ha sido suficiente para el alcance de los objetivos previstos/planteados	4.38	.744	4.31	1.182
17. Estoy satisfecho/a con los resultados de este proceso de mentoría	4.88	.354	4.46	1.127

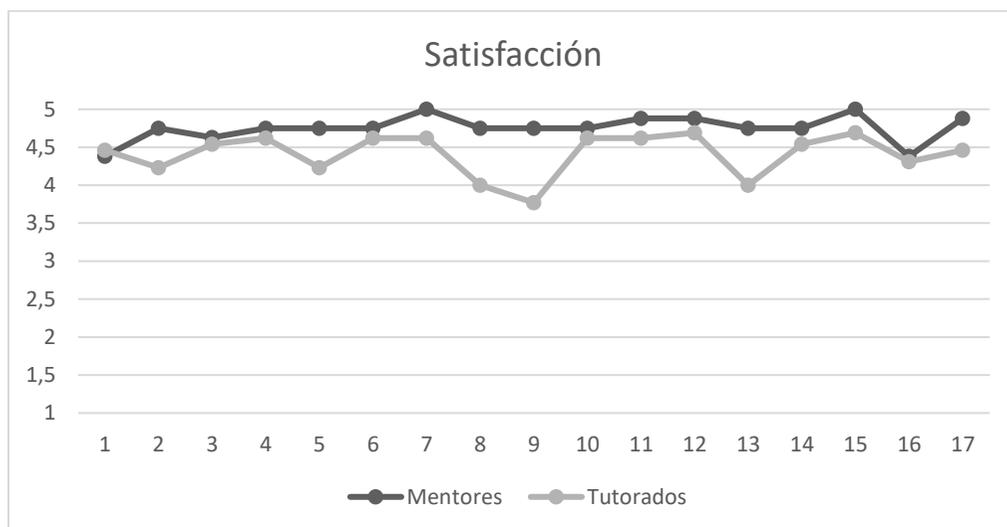
Nota. La información de la tabla recoge el ítem tal cual se le presenta al tutorado, la versión del tutor es la siguiente

- 5. Los recursos aportados (vídeos) me han servido para desarrollar el proceso de mentoría
- 6. El proceso de mentoría me ha sido útil para desarrollar mis competencias como orientador/a
- 10. El proyecto me ha resultado interesante para mi formación
- 11. El proceso de mentoría es una estrategia positiva para el trabajo desde la Orientación profesional
- 12. He podido resolver todas las dudas de la persona tutorada de manera eficaz
- 13. Volvería a participar como mentor en un proyecto de estas características
- 14. Recomendaría a los futuros estudiantes de mi especialidad la participación en este proyecto
- 15. Recomendaría a futuros estudiantes de pedagogía la participación como tutorados

En cuanto a la comparación entre puntuaciones de mentores y tutorados, se observa valoraciones medias similares (Figura 4), salvo en los ítems 8 y 9 en los cuales los mentores puntúan por encima a los tutorados (diferencias de 0.75 y 0.98).

Figura 4

Comparación de resultados en satisfacción tutorados y mentores



*Nota: En la tabla 6 se encuentra la información de cada ítem recogiendo la figura solo el número de ítem.

Discusión y conclusiones

La experiencia de mentoría implementada en la Universidad de Salamanca incide en que los tutorados puedan desarrollar competencias de autoconocimiento y desarrollo personal, exploración de la carrera y toma de decisiones, fundamentales en los contextos universitarios (Taveira & Rodríguez-Moreno, 2010), mientras que para los mentores supone una experiencia práctica, desarrollando competencias para el asesoramiento y la orientación, habilidades sociales e incidiendo en las creencias de control y eficacia (Hervás et al., 2022).

De acuerdo a los resultados, se evidencia una mejora en las competencias profesionales para los participantes, cumpliéndose el propósito general de la iniciativa. Para los mentores ha supuesto un incremento en el nivel de conocimiento y adquisición de las competencias para la orientación profesional. En cuanto a lo que se refiere a la importancia que conceden a la orientación profesional, no se constatan cambios tan significativos, aspecto que se puede vincular con el nivel de participación, aun siendo un proceso voluntario todos los estudiantes del máster de profesorado de la especialidad de orientación educativa participaron en la experiencia.

En cuanto a los resultados que se han puesto de manifiesto para los tutorados, llevan a tomar en consideración trabajos como los de Delgado-García et al. (2021) o Pereira et al. (2019), en cuyos estudios comprobaron como la orientación profesional es una demanda y necesidad de los estudiantes de las titulaciones de Grado en Educación y como las mayores necesidades detectadas se manifestaban en relación con la formación sobre salidas laborales, a la par que estrategias y recursos para la búsqueda de empleo, dimensiones que han evidenciado más cambios en nuestro estudio, seguramente por ser una de las mayores necesidades previas manifestadas por los tutorados. En nuestro estudio en autoconocimiento y contexto social la falta de cambios podría explicarse porque todos los estudiantes no comienzan por este nivel de ayuda, ya que algunos denotan un alto autoconocimiento y un adecuado contexto social en las respuestas del pretest, por lo que sus tutores no trabajan estas temáticas de forma específica centrándose en los niveles siguientes. Aunque, es preciso resaltar como la autoconfianza mejora, a pesar de que muchos estudiantes marcaban niveles adecuados, el apoyo del mentor favorece su autopercepción.

Se puede observar, además, cómo tras la participación en el proceso los mentores adquieren competencias para identificar las necesidades y el momento en el que debe iniciar el proceso de ayuda, así como despliegan mayores estrategias para actuar ante las necesidades detectadas. En cuanto a los tutorados se ofrecen evidencias de cómo mejoran todas las dimensiones estudiadas en lo que se refiere a aspectos relacionados con la autoconfianza, empleabilidad, conocimiento del entorno o toma de decisiones. Respecto a la dimensión de autoconocimiento y contexto social, no es una necesidad compartida por todos los participantes, lo que puede explicar la falta de variaciones entre la medida pretest y posttest.

Estos resultados son congruentes con trabajos previos como los Rodríguez-Martínez et al. (2019) en los que se pone de manifiesto que la orientación profesional por competencias contribuye al desarrollo de competencias transversales, al manejo de recursos y herramientas de forma particular. Así, de acuerdo a la investigación previa, la pretensión de instaurar la mentoría se sustenta en ese deseo de favorecer el nivel de empleabilidad de los universitarios. Por tanto, un punto fuerte del presente trabajo ha sido poder evaluar dicho proceso de mentoría, cuyos resultados han permitido favorecer la reflexión e impulsar mejoras que han seguido redundando no sólo en el desarrollo de competencias sino en la satisfacción de los estudiantes, donde, en la actualidad, se han incluido historias de vida sobre las diferentes salidas profesionales de los pedagogos, con objeto de mejorar la información del entorno, siendo esta una demanda de los participantes en las preguntas abiertas en el cuestionario de satisfacción.

Además, estudios como el presente suponen una evidencia de como la tutoría universitaria no debe quedar relegada a la perspectiva académica y de cómo se puede acompañar a los estudiantes (Da Re & Clerici, 2017; López-Gómez, 2017), donde el docente responsable no guía a los estudiantes únicamente en los contenidos académicos o le explica cómo se debe desarrollar el proceso, sino que debe enfocarse

en establecer díadas o tríadas de trabajo de acuerdo a las necesidades y competencias de los participantes. Ello implica acercarse a los estudiantes desde una perspectiva que no es estrictamente académica, disponer de una serie de habilidades y competencias y ser un modelo de referencia para los futuros mentores, pudiendo ser quizás uno de los factores que contribuyen a que los resultados sean satisfactorios.

Para finalizar conviene tener en consideración una serie de limitaciones que el lector puede interpretar y debe tener presente al hacer generalizaciones sobre los resultados presentados y que principalmente guardan relación con el tamaño de la muestra participante, la naturaleza de las pruebas y enfoque de estudio, que llevan a plantear líneas de investigación de notable interés para el Grupo de Investigación. Se plantea así la necesidad de discutir la incorporación de estudios de carácter cualitativo e, incluso longitudinales, que permitan hacer una evaluación de impacto del proceso tiempo después, estudios que permitan corroborar que la mejora de dichas competencias es un factor que favorece el proceso de empleabilidad y el desempeño profesional de los futuros orientadores. Así, se podrá constatar la validez de la experiencia desarrollada.

En contraposición a las limitaciones que pueden identificarse y que marcan nuevas líneas de investigación en torno a la temática, conviene incidir en que la estructura del propio proceso de mentoría y las estrategias de evaluación utilizadas, como los casos de estudio (y la rúbrica de evaluación), son estrategias apropiadas para desarrollar y evaluar competencias (Larraz et al., 2019; Torres & Perera, 2010), ya que permiten que el participante demuestre sus conocimientos a través de actividades prácticas, involucrándole en el proceso, lo que le convierte en beneficiario y participante.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado gracias a los estudiantes de Grado de Pedagogía y Máster de Profesorado de la Especialidad de Orientación Educativa de la Universidad Salamanca. Junto al agradecimiento al proyecto de innovación “Promoción de competencias para la orientación profesional a través de un proceso de b-mentoring. ID2019/064”, Universidad de Salamanca, el cual ha financiado el estudio.

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, A1; metodología, A1 y A2; software, A1.; aplicación de las experiencias formativas A1 y A2; análisis formal, A2; investigación, A1 y A2.; recursos, A1 y A2.; análisis de datos, A1.; redacción del borrador original, A1 y A2; redacción, revisión y edición, A1 y A2.; supervisión, A2.; adquisición de financiación, A1.

Referencias

- Abad, F. J., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Albanaes, P., Marques, F. y Patta, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología*, 33(1), 21-56.
- Álvarez-Rojo, V., García-Gómez, M. S., Gil-Flores, J. y Romero-Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de Formación Profesional en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 67(3), 15-34. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67301>
- Álvarez, M. y Sánchez, M.F. (2017). Concepto, evolución y enfoques clásicos de la orientación profesional. En M. F. Sánchez García (Ed.), *Orientación para el desarrollo profesional* (pp. 17-64). UNED.
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019>
- Avendaño, W. R. (2023). Mentoría entre pares: Un análisis desde la retroalimentación entre compañeros en el aprendizaje en línea. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(4), <https://doi.org/279-295.10.31876/rcs.v29i4.41253>
- Campbell, D. y Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- Carrillo-González, F. (2021). Efectividad de un programa para la mejora del proyecto profesional y la marca personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(2), 27-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31277>
- Delgado-García, M., Conde-Vélez, S. y Azaustre-Lorenzo, M. C. (2021). Validación de un instrumento para detectar necesidades de orientación en alumnado universitario de nuevo ingreso. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 92-115. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30742>
- Domínguez-Urdanivia, Y. y Rojas-Valladares, A. L. (2021). La tutoría de acompañamiento, desde un enfoque inclusivo, en la formación del profesional en la Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 223-233.
- Felisatti, E., Rivetta, M. S. y Bonelli, R. (2022). Formación de mentores: el proyecto "Mentoring Polito Project" dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191-205. <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>

- Fernández-García, A., Sánchez García, M. F. y Laforgue Bullido, N. (2019). Análisis del perfil del e-mentor/a en el marco de estudios de posgrado a distancia. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 26-45. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26271>
- Gimmon, E. (2014). Mentoring as a practical training in higher education of entrepreneurship, *Education + Training*, 56(8), 814-825. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2014-0006>
- González-Lorente, C. y Martínez-Clares, P. (2021). ¿Qué factores influyen en el camino hacia la inserción sociolaboral del estudiante universitario? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 176, 59-78. <http://doi.org/10.5477/cis/reis.176.59>
- Goldshaft, B. y Sjølie, E. (2024). Creating communicative learning spaces in initial teacher education (ITE) with observation-grounded co-mentoring practices. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2337772>
- Grilo, S., Bryant, M., Garbers, S., Wiggin, M. y Samari, G. (2024). Effects of a Mentoring Program for Black, Indigenous, and People of Color and First-Generation Public Health Students. *Public Health Reports*, 139(3), 358-393. <https://doi.org/10.1177/00333549231181346>
- Gwet, K. (2012). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters* (3ª Edition). Advanced Analytics.
- Hervás, M., Minaca, M. I., Fernández-Martín, F. y Arco, J. L. (2022). La mejora del compromiso académico mediante la mentoría y el aprendizaje-servicio. *Educare*, 26(2), 570-588. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
- Hervás, M. y Pardo, A. (2019). La atención a las necesidades educativas especiales en la Universidad de Huelva a través del aprendizaje-servicio y la mentoría. *Contextos Educativos*, 24, 213-232. <http://doi.org/10.18172/con.3528>
- Hervás, M., Fernández, F., Arco, J. L. y Minaca, M. I. (2018). La mejora del rendimiento escolar y el clima social mediante un programa de intervención basado en el aprendizaje-servicio y mentoría entre iguales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 91-107. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23296>
- López-Gómez, E. (2017). El concepto y las finalidades de la tutoría Universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*, 28(2), 61-78.
- Manzano-Soto, N., Martín-Cuadrado, A. M., Sánchez-García, M., Rísquez, A. y Suárez-Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>
- Martínez-Abad, F. (2013). *Evaluación y Formación en Competencias Informacionales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Universidad de Salamanca. Salamanca. Recuperado de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121869>

- Martínez-González, J. A. (2011). La empleabilidad como una competencia personal y responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de [https://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg%20\(2\).html](https://www.eumed.net/rev/cccss/14/jamg%20(2).html)
- Müller, W. (2014). Educational inequality and social justice: Challenges for career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 21-33.
- Olivares-García, M. Ángeles, García-Segura, S., Gutiérrez-Santiuste, E. y Mérida-Serrano, R. (2020). El e-portafolio profesional: Una herramienta facilitadora en la transición al empleo de estudiantes de Grado en Educación Social en la Universidad de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 129-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29265>
- Pereira, M., Martís R. y Pascual, J. (2019). Evaluación de las necesidades de orientación y educación para la carrera en seis Grados de Educación. Bases para el desarrollo del Plan de Acción Tutorial. *Educación XX1*, 22(2), 309-334. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22721>
- Rachamim, M. y Orland-Barak, L. (2024). Mentoring a culturally diverse community of student teachers in practice teaching. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(1), 106-121. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2023-0018>
- Reddick, R. J., Griffin, K. A., Cherwitz, R. A., Cérda-Pražák, A. A. y Bunch, N. (2012). What you Get When You Give: How Graduate Students Benefit from Serving as Mentors. *The Journal of Faculty Development*, 26(1), 37-49.
- Rodríguez-Martínez, A. (2012). *Orientación profesional por competencias transversales para mejorar la empleabilidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza.
- Rodríguez-Martínez, A., Cortés-Pascual, A. y Val-Blasco, S. (2019). Análisis de la mejora del nivel de empleabilidad de los universitarios mediante la mejora de competencias transversales y habilidades. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 102-119. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26275>
- Romero, S. (2004). Aprender a construir proyectos profesionales y vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 337-354.
- Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L. M. Sobrado y A. Cortés (Coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-142). Biblioteca Nueva.
- Sánchez-García, M. F., Álvarez González, B., Manzano Soto, N. y Pérez-González, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 284-299.
- Santana-Vega, L. E., Medina-Sánchez, P. C. y Feliciano-García, L. (2019). Proyecto de vida y toma de decisiones del alumnado de Formación Profesional. *Revista*

- Complutense de Educación*, 30(2), 423-440. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57589ARTÍCULO5>
- Smith, C., McLure, F., Kuzich, S., Ferns, S. y Murphi, S. (2024). Empowering Second+ Career Female Academics: Strengthening Relationships through Mentoring for Personal and Professional Growth. *Advancing Women in Leadership Journal*, 43, 1-14. <https://doi.org/10.21423/awlj-v43.a416>
- Tinoco-Giraldo, H. (2021). *Diseño, desarrollo, implementación y evaluación del programa "E-Mentoring" en programas de prácticas académicas*. Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/SEPTTesis%20Version%20Final%20Junio%20Tinoco-Giraldo-rep.pdf>
- Torrecilla Sánchez, E. M., Martínez Abad, F., Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: Competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 189-208. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19235>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Burguera-Condon, J. L., Olmos-Miguélañez, S. y Pérez-Herrero, M. H. (2018). Análisis psicométrico de una escala para evaluar las competencias específicas en tutoría y orientación educativa, *Cultura y Educación*, 30(1), 52-70. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416742>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Olmos-Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2016b). Efectos de la metodología didáctica sobre el aprendizaje de competencias para la gestión de conflictos en Educación Secundaria. *Educación XX1*, 19(2) 293-315. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13949>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Olmos-Migueláñez, S., Rodríguez-Conde, M. J. y Martínez Abad, F. (2016a). Eficacia de un programa de formación de profesorado de Educación Secundaria sobre resolución de conflictos, con apoyo tecnológico. *Digital Education Review*, 29, 193-226.
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Rodríguez-Conde, M.L., Olmos Miguelañez, S. y Torrijos Fincias, P. (2017). Determinantes de la satisfacción de los profesores de secundaria, como indicador de calidad de un programa formativo en resolución de conflictos. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 517-535. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49572
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *PíxelBit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Torrijos-Fincias, P., Martín-Izard, J. F. y Rodríguez-Conde, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>

Veléz-de-Medrano, C., González-Benito, A. y Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>

Aprendizaje profesional y retroalimentación en espacios de tutoría conjunta entre escuela y universidad en el Prácticum de formación inicial del profesorado

Teresa MAURI MAJÓS
Anna GINESTA FONTSERÈ
Horacio VIDOSA CASTRO
Irene YÚFERA GÓMEZ

Datos de contacto:

Teresa Mauri Majós
Universidad de Barcelona
teresamauri@ateneu.ub.edu

Anna Ginesta Fontserè
Universidad de Barcelona
aginesta@ub.edu

Horacio Vidosa Castro
Universidad de Barcelona
horaciovidosa@ub.edu

Irene Yúfera Gómez
Universidad de Barcelona
iyufera@ub.edu

Recibido: 14/07/2023
Aceptado: 23/10/2024

RESUMEN

La inmersión a la profesión durante el período de Prácticas en la formación inicial de maestros requiere del acompañamiento experto y en colaboración de tutores de la escuela y de la universidad. Esa tutoría conjunta suele materializarse en espacios compartidos de seguimiento y retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes en prácticas desplegadas a lo largo de las prácticas. En consecuencia, resulta cada vez más relevante conocer cómo se desarrolla la tutoría conjunta en dichos espacios y su contribución a la formación profesional. En este trabajo estudiamos la tutoría entre tutores de ambas instituciones con sus estudiantes en espacios de tutoría compartida correspondientes a dos escuelas diferentes. Los espacios fueron diseñados a modo de “tercer espacio” para facilitar la colaboración de los tutores de ambas instituciones. Se registraron y transcribieron las conversaciones, se identificaron los turnos y mensajes que las componen y se analizó el contenido, y se concluyó con un cálculo de frecuencias. Los resultados indican que la tutorización conjunta es una tarea compleja que no se basa en transmitir meramente información, sino en fomentar formas de retroalimentación sostenida en criterios y evidencias que fomenten la reflexión conjunta del aprendizaje y la práctica de los estudiantes. Esos resultados también muestran que los tutores promovieron el diálogo, compartieron el significado de la retroalimentación y suscitaron su uso autónomo por los estudiantes. El trabajo subraya la relevancia de una tutoría conjunta dirigida a formar docentes capaces de gestionar su aprendizaje y desarrollo profesional.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial del Profesorado; Colaboración escuela-universidad; Prácticum; Tutoría conjunta; Retroalimentación.

Professional learning and feedback in joint tutoring spaces between school and university in the Practicum of initial teacher training

ABSTRACT

Immersion in the profession during the internship period in initial teacher training requires the expert and collaborative support of school and university tutors. This joint tutoring usually materializes in shared spaces for monitoring and feedback focused on the learning of the students in practices deployed throughout the internship. Consequently, it is increasingly relevant to know how the joint tutoring develops in these spaces and its contribution to professional training. In this paper, we study the tutoring of school and university tutors with their students in shared tutoring spaces corresponding to two different schools. In this case, these spaces were designed as a "third space" to facilitate the collaboration between the tutors from both institutions. The conversations were recorded and transcribed, the turns and messages that comprise them were identified, and the content was analyzed and concluded with a frequency calculation. The results indicate that joint tutoring is a complex task that is not based on merely transmitting information, but on fostering forms of feedback based on criteria and evidence that encourage joint reflection on student learning and practice. These results also show that the tutors promoted dialogue, shared the meaning of the feedback and promoted its autonomous use by the students. The research underlines the relevance of joint tutoring aimed at training teachers capable of managing their learning and professional development.

KEYWORDS: Initial Teacher Training; School-university collaboration; Practicum; Joint tutoring; Feedback

Introducción

El acompañamiento de los futuros docentes en su acceso a la práctica en la formación inicial ha recibido una atención sin precedentes a lo largo de las últimas décadas (Darling-Hammond, 2021). Factor clave de la calidad de este acompañamiento es el establecimiento de relaciones de colaboración sustantivas entre la universidad y la escuela (Kutter, 2016), cuya concreción implica el desarrollo de propuestas de tutoría conjunta entre formadores de ambas instituciones y sus estudiantes de prácticas.

Durante el período de prácticas, habitualmente ambas instituciones demandan a los tutores que, al mismo tiempo, ayuden a sus estudiantes a reelaborar y mejorar sus planteamientos educativos y el aprendizaje y la práctica profesional iniciales, y que les evalúen e informen sobre su preparación profesional. En este marco, un rol característico de la tutoría conjunta es fomentar en los futuros docentes el

conocimiento y la autorregulación del aprendizaje y la práctica profesionales mediante la reflexión (Schön, 1987), capacitándolos para valorar ambos críticamente y mejorarlos (Matsko et al., 2020).

Como la literatura ha puesto de relieve (Arshavskaya, 2016; Michailidi & Stavrou, 2021; Mauri et al., 2021; Tonna et al., 2017), existen diferentes propuestas que vertebran la práctica de la tutoría en torno a la reflexión que, aunque mantienen diferencias entre sí, muestran consenso respecto al carácter construido, mediado y colaborativo de este proceso. Tomando como referencia dicho consenso, en este texto caracterizaremos la tutoría conjunta siguiendo a Orland-Barak (2021); es decir, como un proceso de mediación del aprendizaje profesional de los futuros docentes orientado al logro de metas formativas, que se materializa en la actividad conjunta entre tutores y tutorizados en espacios de relación específicos -espacios híbridos o “tercer espacio” caracterizados como oportunidades de aprendizaje profesional (McGraw & Davis, 2017; Zeichner, 2018)- en el marco de asociaciones concretas entre universidad y escuela (Jones et al., 2016). El diálogo y/o conversación entre tutores y con sus estudiantes es el instrumento clave de esta mediación (Mosley Wetzel et al., 2017).

Nuestro propósito es contribuir al estudio de la práctica de la tutoría conjunta en espacios compartidos de tutoría entre escuela y universidad durante el prácticum de la formación inicial de maestros, explorando en detalle las actuaciones de retroalimentación que ambos tutores llevan conjuntamente a cabo en dichos espacios.

Modelo de aprendizaje y caracterización de la tutoría

Lammert et al. (2020) señalan la importancia de que el tutor tome como referencia el aprendizaje como transmisión o como indagación. La opción que elija influirá tanto en determinar las funciones habituales que se le atribuyen como en que todas ellas entren o no en conflicto y sean vistas como dilemáticas. En el caso del aprendizaje por transmisión, la tutoría fomenta principalmente que los estudiantes aprendan igualando los estándares de buena práctica de sus tutores. En el aprendizaje como indagación, lo que la tutoría propone es visto como colaboración participativa, en la que los tutores trabajan junto con el docente en formación, mientras reflexionan conjuntamente sobre sus prácticas, para construir y hacer avanzar activamente el conocimiento y actividad profesionales (Hoffman et al., 2015). Jones et al. (2021) refieren una opción parecida caracterizándola, siguiendo a Griffiths et al. (2020), como tutoría efectiva; es decir, “un proceso bidireccional (dialógico) que desarrolla un enfoque reflexivo del aprendizaje a través de procesos clave de colaboración, diálogo, observación, reflexión crítica e indagación” (p. 182). En este modelo dialógico, la comprensión, de aspectos relevantes de la práctica y la teoría, se construye a través de conversaciones de aprendizaje abiertas (Jones et al., 2019) en las que tutores y estudiantes trabajan conjuntamente para promover la indagación y ampliar la comprensión compartida. Quienes participan proporcionan información para respaldar el punto de vista propio, contribuyen a no dar nada por sentado y a examinar

cada supuesto. Este proceso les ayuda a compartir recursos e ideas y también a establecer un compromiso mutuo.

Siguiendo con la importancia de la comunicación y el diálogo, Sheridan y Young (2017) conciben la tutoría como un proceso que se da mediante conversaciones genuinas que “toman sus propios giros y llegan a su propia conclusión, con los participantes conversando en lugar de una persona dirigiendo” (p. 658). Dicha conversación permite dar visibilidad a los marcos epistemológicos y pedagógicos personales de los docentes en formación, que pueden ser explorados y confrontados en la conversación. También contribuyen a identificar y explorar cuestiones abiertas o puntos de discusión y a partir de las diferencias, lo que brinda a tutores y estudiantes oportunidades para desarrollar una nueva comprensión o indagación de esos aspectos a través de la discusión crítica (Gadamer, 1988). Finalmente, Talbot et al. (2018) caracterizan la tutoría como una práctica dialógica que pone énfasis en el carácter compartido de la construcción de significados en el diálogo entre tutores y estudiantes en el espacio interpersonal. Todos ellos participan en esta experiencia de construcción aportando hilos dialógicos vivos, que es necesario que todos reconozcan y aborden, consiguientemente dispuestos a modificar la dirección de su propio discurso. El proceso de estar de acuerdo y en desacuerdo con otro estimula la construcción conjunta de significados progresivamente compartidos.

Sin embargo, según estudios empíricos (Heikkinen et al., 2018), la mayoría de los tutores no han adoptado completamente una práctica tutorial de colaboración participativa y construcción dialógica, aunque hayan surgido intentos al respecto. Algunas de esas propuestas se han desarrollado fundamentalmente en escuelas que actúan como comunidades de aprendizaje, una empresa colectiva que se interroga críticamente sobre su práctica. La cultura de aprendizaje profesional en una escuela es un factor significativo en el desarrollo de la tutoría compartida, ya que facilita o constriñe el trabajo interactivo complejo y constructivo que debe llevar a cabo.

Evaluación y retroalimentación

En el apartado anterior nos hemos referido a algunas de las funciones habituales de la tutoría y hemos explorado la caracterización de la actividad conjunta entre tutores y con sus estudiantes como un proceso de aprendizaje, potencialmente de indagación y dialógico-reflexivo. A continuación, seguiremos profundizando en dichas funciones, concretamente en las tareas de seguimiento y retroalimentación que tutores y estudiantes llevan a cabo. En cuanto a la retroalimentación, mientras en formas de tutoría directiva esta tiende a focalizarse en una supervisión funcional (Crasborn et al., 2011), en una tutoría dialógica se orienta más a proporcionar elementos de autodesarrollo y construcción mediada de competencias profesionales y de aprendizaje relevantes (Heikkinen et al., 2018; Winstone et al., 2022).

En este marco, resulta destacable la idea de evaluación negociada (Verberg, 2015), que basa su enfoque en la investigación existente sobre negociación del significado e

incluye un modelo de argumentación que la sostiene. Dicha evaluación se materializa en cadenas de interacciones entre tutores y con sus estudiantes en torno a un tema o una serie de temas y/o significados e implica el intercambio de puntos de vista con el objetivo de llegar a acuerdos, expresando apoyo o posiciones diferentes y/o contrarias y dando razones o argumentos a favor o en contra sobre elementos específicos o sobre una línea de razonamiento. Este proceso permite a los tutores pasar de un enfoque de evaluación descriptivo a otro reflexivo-compartido, que aporta evidencias que lo sustentan; es decir, que aporta algún “elemento/cosa que se erige como testigo, evidencia, prueba, comprobante, y actúa como fundamento de la creencia” (Dewey, 1933, p.11).

McGraw & Davis (2017) destacan que la función de la evaluación negociada es promover el aprendizaje del estudiante por encima de valorar los resultados finales. Ambos autores citan a Koster et al. (1998, p. 82) para explicar la retroalimentación como la “descripción específica del trabajo o comportamiento observado y demostrable de la otra persona, la propia experiencia de ese comportamiento y sus efectos en uno mismo, de modo que el receptor puede reconocer y aceptar nueva información”.

Por su parte, Carless (2015) señala que no basta con comunicar la información, sino que es necesario hacerla efectiva mediante “un proceso dialógico en el que los alumnos dan sentido a la información sobre su desempeño y la utilizan para realizar mejoras demostrables” (p. 192). Para ello es necesario desarrollar una retroalimentación fundamentada en la participación efectiva del estudiante en su aprendizaje como agente de su propio cambio (Henderson et al., 2019). Sin embargo, los estudiantes muestran dificultades tanto en identificar y dar significado a informaciones de retroalimentación relevante, como en utilizarlas para mejorar su trabajo y aprendizaje (Carless, 2022).

Hasta el momento hemos señalado la importancia de incorporar a la tutoría estrategias como ofrecer argumentos y evidencias, que promueven una retroalimentación efectiva. A continuación, completaremos esa propuesta con otras que consisten en aportar ejemplos y compartir observaciones seguidas de un análisis posterior conjunto de la sesión. En lo relativo a facilitarles ejemplos, Carless & Bound (2018) proponen utilizar, en el marco de conversaciones genuinas, muestras que los estudiantes puedan relacionar con su actividad y trabajo en curso y proporcionárselas vinculadas a sus concepciones de partida (Carless & Chan, 2017). Este proceso mejora su apreciación de cómo se manifiesta la calidad de su actividad o trabajo y les permite extraer inferencias apropiadas para perfeccionarlos; también reduce disonancias entre los puntos de vista de los estudiantes y sus tutores. Todo ello les ayuda a desarrollar juicios sólidos y conocimiento tácito. En lo relativo a la observación, Beek et al. (2019) abogan por utilizar sesiones de observación descriptiva -del hacer, decir-hacer y escribir qué ocurre en el aula- como foco de una conversación posterior a la sesión observada, centrada en los docentes en formación. Mediante esta estrategia, los participantes reciben apoyo para examinar las evidencias recogidas (Hill & Grossman,

2013), se abstienen de emitir juicios no fundamentados y promueven una conversación auténtica, focalizada en dar sentido a la evidencia y desarrollar una formación basada en criterios compartidos, que otorga agencia reflexiva a todos los implicados.

De acuerdo con lo que acabamos de establecer, la contribución de la retroalimentación al aprendizaje debería materializarse en una forma de evaluación negociada, en propuestas de conversación abierta y genuina entre tutores y estudiantes. La retroalimentación efectiva debería implicar al estudiante en analizar un proceso del que es protagonista e incluirle en establecer criterios y acuerdos de mejora compartidos.

Tomando como marco lo que acabamos de exponer, el trabajo que presentamos tiene como finalidad contribuir a identificar y analizar las conversaciones de -en nuestro estudio- las tutoras de ambas instituciones con sus estudiantes en espacios de tutoría compartida (EC) entre la escuela y la universidad durante el prácticum de la formación inicial de maestros. Dichos espacios fueron diseñados específicamente para facilitar el seguimiento conjunto del aprendizaje de sus estudiantes y promover el desarrollo de la colaboración para el logro de las finalidades formativas del prácticum. Entre otros aspectos, el estudio profundiza en las formas de retroalimentación a sus estudiantes. Las preguntas centrales de investigación de este estudio son:

- ¿Qué prácticas tutoriales muestran las conversaciones de tutoría conjunta en espacios de colaboración entre escuela y universidad?
- ¿Qué actuaciones de retroalimentación llevan a cabo los tutores con sus estudiantes durante sus conversaciones?

Método

Población y Muestra

Por razones de espacio, se analizan las prácticas de tutoría conjunta de dos de ocho escuelas públicas de educación infantil y primaria de la ciudad de Barcelona que forman parte de un proyecto de cooperación conjunta con la Universidad de Barcelona para formar maestros. El acuerdo mutuo consiste en desarrollar una propuesta de práctica efectiva (Jones et al., 2016), formulada en torno a intenciones formativas que atiendan de manera relacionada tanto las propias de las prácticas universitarias como las educativas de la escuela. Esta asociación se concreta en la constitución de equipos formativos (Maestra Tutora -MT- y Tutora de Universidad -TU-), que actúan sostenidos por una estructura de espacios que conforma tanto un sistema de apoyo a las estudiantes (E), como una trama de colaboración formativa entre escuela y universidad (Mauri et al., 2021). Este trabajo tiene como objeto específico de estudio y análisis el Espacio Compartido (EC). La tutoría conjunta en el EC opera sistemáticamente como un contexto explícito de retroalimentación continua al trabajo y actividad específica de

cada estudiante y se focaliza también en establecer planes de gestión, desarrollo y mejora de su aprendizaje. En este espacio, las estudiantes cuentan con la ayuda coordinada, conjunta y específica de ambas tutoras ajustada a sus necesidades de aprendizaje.

En la Escuela 1 (E1) ambas tutoras tienen más de 5 años de experiencia en las prácticas y en su vinculación al proyecto es el primer año que trabajan juntas. En la Escuela 2 (E2), también ambas tutoras tienen más de 5 años de experiencia de prácticas; sin embargo, mientras TU pertenece al proyecto desde sus comienzos, MT se inicia en él este año. Por su parte, las estudiantes cursan su segundo año de prácticas en tercer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

En ambas escuelas se desarrollaron tres sesiones de EC en los que se abordaron tres núcleos temáticos y de actividad en el prácticum (N1, sobre los retos del aula y la escuela; N2, de elaboración de un plan de intervención docente para dar respuesta a los retos identificados; y N3, de implementación del plan docente; ambas tutoras observan y analizan conjuntamente una sesión de clase liderada por la estudiante I). Por ajustes necesarios a las condiciones de cada centro, en la Escuela 1, el EC1 incluyó el N1; el EC2 tuvo como foco el N2 de planificación, y el EC3 se centró en el N3 y la calificación final global de las prácticas. En la Escuela 2, el EC1 se focalizó en N1 y N2; el EC2 tuvo como foco el N3, mientras que el EC3 se centró en la calificación final del conjunto de las prácticas.

Se registraron en audio cada una de las sesiones de EC de cada escuela. Las conversaciones en dichas sesiones tuvieron una duración media de 44 minutos y fueron posteriormente transcritas.

Las conversaciones de cada sesión se analizaron identificando los turnos (turn-taking analyses) (Hennissen et al., 2011) y en cada turno se identificaron los mensajes o “unidades discursivas con fuerza ilocutiva propia” (Austin, 1982). Una vez identificados, cada mensaje fue categorizado utilizando un protocolo (Tabla 1) que se elaboró para operativizar el análisis de las contribuciones a las conversaciones de tutoría conjunta.

Para elaborar el protocolo, en una primera fase, se leyeron los datos en profundidad y se levantaron las categorías de análisis iniciales. En una segunda fase, la propuesta inicial fue examinada a partir de la literatura de referencia (ver apartado 2), y se usaron especialmente los trabajos sobre movimientos dialógicos de Bjuland & Helgevold (2018) y Warwick et al. (2016). El protocolo resultante de la revisión se probó independientemente por dos investigadoras y, una vez introducidas las modificaciones, se redactó la propuesta definitiva. Esta se aplicó en un 30% de los datos y se calculó la fiabilidad. Finalmente se utilizó en un análisis final completo del 100% de los datos, cuyos resultados se presentan en el siguiente apartado.

Tabla 1*Protocolo de análisis de los mensajes de cada turno*

Dimensiones	Categorías	Descripción	
Planificación de la sesión	Organiza (<i>Org</i>)	Traza el plan de trabajo de la sesión o de parte de la sesión	
	Formas que regulan el compartir información de retroalimentación	Expone (<i>Exp</i>)	Aporta individualmente información del trabajo o actividad del estudiante objeto de retroalimentación
		Comunica (<i>Com</i>)	Da a conocer información del trabajo o actividad del estudiante objeto de retroalimentación que ha sido comentada previamente a la sesión por dos de los participantes
		Pone en común (<i>Pco</i>)	Expone información del trabajo o actividad del estudiante objeto de retroalimentación, ideas o experiencias, para examinarlas conjuntamente con los demás participantes y elaborarlas de forma compartida
		Demanda (<i>Dem</i>)	Pregunta o requiere información, opiniones o clarificaciones a otro participante sobre el trabajo o actividad objeto de retroalimentación, ideas y/o experiencias
Formas de proporcionar retroalimentación	Clarifica (<i>Cla</i>)	Pone en términos más comprensibles la información de retroalimentación presentada de la actividad o el trabajo del estudiante	
	Analiza (<i>Ana</i>)	Realiza un reconocimiento sistemático de las partes que componen el trabajo o la actividad del estudiante objeto de retroalimentación, de las ideas o experiencias y sus mutuas relaciones	
	Explica (<i>Expl</i>)	Expone ideas o experiencias (sus propiedades y características) de manera ordenada y aporta razones causales, para que otros participantes las entiendan y revisen su conocimiento inicial sobre las mismas	
	Argumenta (<i>Arg</i>)	Aporta criterios y razones pertinentes y aceptables para sostener las propias contribuciones y desafiar o ayudar a sopesar a otros sus ideas iniciales	
Aportación de propuestas	Propone (<i>Pro</i>)	Formula una propuesta de cambio o actuación alternativa a la habitual en el aula o la escuela para mejorar la que se realiza actualmente	
Referentes de la retroalimentación	Evidencia (<i>Evi</i>)	Referencia directamente elementos específicos del trabajo o actividad del estudiante, ideas o experiencias	
	Ilustra (<i>Ilu</i>)	Utiliza ejemplos relacionados con el trabajo o actividad del estudiante, sus ideas o experiencias	
	Modela (<i>Mod</i>)	Ofrece un modelo (un esquema o un sistema de actuación a seguir) para mostrar cómo llevar a cabo una actuación o tarea	
Valoración del trabajo y/o actividad del estudiante	Valora (<i>Val</i>)	Emite juicios de valor del trabajo y/o actividad del estudiante o de otros participantes o instituciones, de sus ideas o experiencias	
	Califica (<i>Cal</i>)	Asigna una valoración formalmente estipulada (suspendido, aprobado, notable, excelente) o una nota (7, 8, 9...)	
	Acuerda (<i>Acu</i>)	Determina una manera común de entender o efectuar alguna cosa	
Reconocimiento y/o aceptación de las contribuciones de otros y acuerdos	Confirma (<i>Con</i>)	Muestra acuerdo o aceptación de lo expuesto por otro/s participante/s	
	Ratifica (<i>Rat</i>)	Explicita el propio acuerdo con lo expuesto por otro/s participante/s	
	Completa (<i>Comp</i>)	Completa con sus propias palabras la aportación iniciada por otro/a participante	

Para ilustrar el proceso de codificación efectuado, presentamos a modo de ejemplo un fragmento de análisis de la conversación entre TU, MT y E en el espacio compartido EC3. N3, concretamente en los turnos 20-22, mensajes 6-23, relativos a la retroacción posterior a la observación de una sesión (Tabla 2).

Tabla 2

Ejemplo de análisis de la conversación

Nº Turno	Participante	Contribución en el turno segmentada en mensajes	Nº Mensaje	Tipo de contribución en cada mensaje
T20	MT	Gestionas muy bien cómo iniciar la sesión,	6	Valora
		primero la presentas para que sepan que han de hacer y les das tiempo para organizarse...	7	Evidencia con actuaciones de E observadas
		Tienes muy bien estructurado qué y cómo desarrollar la clase.	8	Valora
		Otras (<i>estudiantes en prácticas</i>) se alargan sin saber cómo reconducir la sesión...	9	Ilustra
		en tu actuación incorporas estrategias específicas para saber cuándo te desvías de lo previsto	10	Argumenta
T21	TU	Coincido con la valoración de MT,	11	Confirma (<i>la Val de MT</i>)
		vimos una clase guiada por consignas claras, que los niños comprendían con facilidad.	12	Evidencia (<i>Val</i>) con actuaciones de E observadas
		Si tuviera que señalar algún un aspecto, hablemoslo, sería el cierre,	13	Pone en común
		creo que no funcionó bien...	14	Valora
		Lo que les pedías era cognitivamente más complejo, exigía relacionar conceptos abstractos.	15	Argumenta (<i>Val</i>)
		Las dos tareas anteriores eran más analítico-descriptivas.	16	Analiza
		Les comentaste que seguiríais otro día, pero no les diste tiempo a guardar lo que estaban haciendo.	17	Evidencia (<i>Val</i>) con actuaciones de E
		Falló la gestión.	18	Valora
		Fue algo así como “volveremos sobre ello” sin más...	19	Ilustra (<i>Val</i>)
		¿Fue así? ¿Como lo viviste?	20	Demanda
T22	E	Sí, era el concepto, les resultó muy complejo,	21	Ratifica (<i>Val</i>) de TU
		No lo entendían y dedicaron mucho tiempo a buscarlo en el diccionario y tampoco comprendieron el significado.	22	Evidencia con actuaciones observadas de los niños y niñas del aula
		Cerré de forma rápida porque había que prepararse para salir	23	Explica

Resultados

Resultados de la Escuela 1

Los espacios compartidos de la Escuela 1 tienen una duración total de 1h 55min y cuentan con 429 turnos y 717 mensajes distribuidos en tres sesiones: el EC1 (33,8%), el EC2 (36,8%) y el EC3 (29,4%).

Tabla 3

Escuela 1. Porcentaje de mensajes por categorías de análisis en los EC1, 2 y 3

	Org	Exp	Com	Pco	Dem	Cla	Ana	Expl	Arg	Pro	Evi	Ilu	Mod	Val	Cal	Acu	Con	Rat	Comp	Total
EC1	0,8%	1,3%	0,6%	2,6%	3,1%	0,7%	1,7%	4,3%	2,4%	1,8%	1,3%	2,0%	1,3%	1,1%	0,6%	1,3%	3,5%	2,9%	0,7%	33,8%
242m	0,8%	7,5%			9,1%			1,8%	4,5%		1,7%		8,4%							
EC2	0,6%	1,7%	0,8%	1,7%	3,1%	0,3%	0,3%	5,6%	2,4%	3,6%	0,3%	4,0%	0,7%	1,4%	0,1%	1,1%	4,0%	3,6%	1,5%	36,8%
264m	0,6%	7,3%			8,5%			3,6%	5,0%		1,5%		10,3%							
EC3	3,3%	1,1%	0,6%	0,4%	3,3%	0,8%	1,5%	2,0%	1,4%	1,4%	0,8%	1,7%	0,0%	5,0%	0,3%	0,0%	2,6%	2,4%	0,7%	29,4%
211m	3,3%	5,4%			5,7%			1,4%	2,5%		5,3%		5,7%							
Total	34	29	14	34	68	13	25	85	44	49	17	55	14	54	7	17	73	64	21	717
717m	4,7%	4,0%	2,0%	4,7%	9,5%	1,8%	3,5%	11,9%	6,1%	6,8%	2,4%	7,7%	2,0%	7,5%	1,0%	2,4%	10,2%	8,9%	2,9%	100,0%
	4,7%	20,2%			23,3%			6,8%	12,0%		8,5%		24,4%							

Considerados en su conjunto (Tabla 3), un 20,2% de los mensajes muestra el formato de comunicación utilizado para compartir información de retroalimentación del trabajo de la estudiante. En este caso, el formato más usado corresponde a demandar a las demás participantes información relativa al trabajo o actividad objeto de retroalimentación, sus necesidades, mejoras y valoraciones (9,5%), y también ponen en común información (4,7%), la exponen (4,0%) y, en menor grado, comunican aquella que algunas de las participantes han compartido o acordado previamente a la sesión (2,0%). La información de retroalimentación se presenta usando diferentes formatos (23,3%). Así, se contribuye principalmente mediante explicaciones (11,9%), argumentos (6,1%) y propuestas de cambio o actuaciones alternativas que mejoren la actividad o el trabajo (6,8%) y, puntualmente, también mediante análisis (3,5%) y clarificación (1,8%). Para compartir el foco objeto de seguimiento y los significados de la información presentada se utilizan referencias a la actividad y al trabajo de las estudiantes (12%), principalmente ilustraciones (7,7%), evidencias (2,4%) y se proporcionan modelos de actuación (2,0%). Un alto porcentaje de mensajes (24,4%) reconoce y muestra acuerdo con la información y propuestas de otras participantes, confirmando (10,2%), ratificando (8,9%), completando (2,9%) o explicitando el acuerdo alcanzado (2,4%). Los mensajes de valoración y/o calificación propiamente dicha suponen únicamente el 8,5% del porcentaje global de mensajes. El porcentaje de mensajes de valoración explícita supone un 7,5%, pero la calificación se da puntualmente (1,0%).

Tabla 4

Escuela 1. Porcentaje de mensajes por categorías de análisis por participante

Categorías	Participantes		
	TU(293m)	MT(155m)	E(269m)
Org	2,4%	2,2%	0,1%
Exp	0,4%	0,7%	2,9%
Com	0,4%	0,4%	1,1%
Pco	2,8%	0,7%	1,3%
Dem	7,3%	0,6%	1,7%
Cl	1,3%	0,0%	0,6%
Ana	1,3%	0,7%	1,5%
Expl	2,9%	2,5%	6,4%
Arg	2,8%	1,3%	2,1%
Pro	3,6%	2,1%	1,1%
Evi	0,7%	0,4%	1,3%
Ilu	2,1%	2,5%	3,1%
Mod	1,0%	0,7%	0,3%
Val	2,4%	2,4%	2,8%
Cal	1,0%	0,0%	0,0%
Acu	0,6%	0,4%	1,4%
Con	2,4%	2,0%	5,9%
Rat	3,8%	1,7%	3,5%
Comp	2,0%	0,4%	0,6%
Total	40,9%	21,6%	37,5%

Teniendo en cuenta el número de mensajes global de las tres sesiones (Tabla 4), TU interviene con un 40,9% de los mensajes, MT con un 21,6% y E con un 37,5%. TU y MT son quienes organizan el desarrollo de las sesiones (2,4% y 2,2%, respectivamente). TU, en un porcentaje mayor que el de las otras participantes, realiza demandas (7,3%) e interviene mediante la puesta en común (2,8%). Puntualmente expone y comunica (0,4%, respectivamente). En cuanto a en qué centra sus contribuciones, TU lo hace realizando propuestas (3,6%) y aportando explicaciones (2,9%) y argumentos (2,8%). Para referenciar aquello que es objeto de evaluación y mejora, TU fundamentalmente ilustra (2,1%), modela (1,0%) y, en menor grado, aporta evidencias específicas del trabajo y actividad de E (0,7%). En lo referente a valorar y calificar, TU valora (2,4%) con un porcentaje de mensajes muy similar al de las demás participantes-y en menor grado califica (1,0%). Asimismo, contribuye a reconocer las aportaciones de las demás participantes usando mensajes que las confirman (2,4%), ratifican (3,8%) y completan (2,0%). Las contribuciones de MT se dan en bastante menor grado que las de TU y E. Sin embargo, cabe señalar que coincide con TU en usar la puesta en común (0,7%) y la exposición (0,7%). Suele contribuir a las sesiones fundamentalmente con explicaciones (2,5%) y propuestas (2,1%), que referencia mayoritariamente ilustrándolas (2,5%) y ofreciendo modelos de actuación docente (0,7%). En la valoración, MT sigue la misma tendencia que TU (2,4%), aunque no califica en ningún caso. MT reconoce las

aportaciones de otras confirmándolas (2,0%) y ratificándolas (1,7%). Por su parte, E tiene una contribución destacada en el EC. Mayoritariamente expone (2,9%) probablemente respondiendo a las demandas de TU y MT; lo hace aportando explicaciones (6,4%) y argumentos (2,1%) y puntualmente propuestas (1,1%). Para apoyar sus aportaciones, usa mayoritariamente ilustraciones (3,1%) y evidencias de su trabajo (1,3%) más que el resto de las participantes. También en mayor grado confirma sus contribuciones (5,9%), ratifica (3,5%) y explicita los acuerdos alcanzados (1,4%) para que consten. En cuanto a la evaluación propiamente dicha, E únicamente valora (2,8%).

En resumen, los EC se desarrollan siguiendo un formato de comunicación fundamentado en la demanda y puesta en común en el que mayoritariamente se explican y argumentan ideas y/o actuaciones del trabajo o la actividad de la estudiante y también propuestas de cambio. Mientras en las dos primeras sesiones principalmente se explica y argumenta, en la tercera principalmente se analiza y argumenta. El cambio puede ser debido a que la retroalimentación en la tercera sesión se focaliza en observaciones de ambas tutoras directamente en el aula. En cuanto a ofrecer evidencias, se utilizan principalmente ejemplos que ilustran la información o propuestas presentadas. En la segunda sesión se duplica el porcentaje de mensajes en cuanto a formular propuestas y ofrecer ilustraciones; ello puede ser debido a que en la misma se abordan las dudas de E respecto al plan de lección con carácter fundamentalmente prospectivo. En la conversación, existe un reconocimiento explícito y continuado de las aportaciones de las otras participantes, lo que sugiere un carácter dialogado de la sesión. En lo que respecta a la valoración propiamente dicha, esta se da en mayor grado que la calificación.

Resultados de la Escuela 2

Los espacios compartidos de la Escuela 2 tienen una duración total de 2h 39min y cuentan con 468 turnos y 1081 mensajes distribuidos en tres sesiones: EC1 (47,5%), EC2 (31,1%) y EC3 (21,4%).

Considerados los EC en conjunto (Tabla 5), un 19,4% de los mensajes da cuenta del formato de comunicación empleado por las participantes para la retroalimentación. En este caso, usan mayoritariamente la puesta en común (8,4%), seguido de demandar información a las demás participantes relativa al objeto de retroalimentación, dudas y valoraciones (4,9%) y, a continuación, de comunicar (3,4%) y exponer (2,7%). A la conversación se contribuye utilizando formatos diversos (19,5% de mensajes); mayoritariamente aportando explicaciones (8,1%), propuestas de mejora (7,7%) y argumentos (7,5%) y, puntualmente, mediante análisis (2%) y clarificación (1,9%). Las participantes sostienen sus contribuciones usando referencias explícitas a la actividad y el trabajo específico de la estudiante (15,1%); lo hacen utilizando ilustraciones (7,7%), evidencias (4,4%) y modelando actuaciones (3,0%). Un porcentaje de mensajes alto (22,5%) refiere el reconocimiento y muestras de acuerdo con las aportaciones de otras participantes: ratificándolas (9,3%), confirmándolas (8%) y, puntualmente, completándolas (3,2%) o explicitando el acuerdo alcanzado (1,8%). Los

mensajes de valoración suponen únicamente el 10,4% del porcentaje global. Mientras el porcentaje de mensajes de evaluación explícita es del 9,9%, el de calificación se da puntualmente (0,6%).

Tabla 5

Escuela 2. Porcentaje de mensajes por categoría de análisis en los EC 1, 2 y 3

	Org	Exp	Com	Pco	Dem	Cl	Ana	Expl	Arg	Pro	Evi	Ilu	Mod	Val	Cal	Acu	Con	Rat	Com	Total
EC1	2,3%	1,5%	2,0%	5,2%	2,1%	0,8%	0,3%	4,4%	3,3%	4,3%	2,2%	3,2%	1,1%	3,0%	0,1%	1,8%	3,7%	4,3%	1,8%	
514m	2,3%		10,8%					8,9%		4,3%		6,6%		3,0%				11,6%		47,5%
EC2	1,8%	0,5%	0,2%	2,2%	0,8%	0,9%	1,3%	1,9%	2,5%	2,1%	1,4%	3,6%	1,5%	4,8%	0,1%	0,1%	2,1%	2,6%	0,6%	
336m	1,8%		3,7%					6,7%		2,1%		6,5%		4,9%				5,5%		31,1%
EC3	1,4%	0,7%	1,2%	1,0%	1,9%	0,1%	0,5%	1,8%	1,7%	1,2%	0,8%	0,8%	0,4%	2,1%	0,4%	0,0%	2,2%	2,4%	0,8%	
232m	1,4%		4,9%					4,0%		1,2%		2,0%		2,5%				5,5%		21,4%
59	29	37		53	20	22	88	81	83	48	83	32	107	6	20	86	101	35		
Total	5,5%	2,7%	3,4%	8,4%	4,9%	1,8%	2,0%	8,1%	7,5%	7,7%	4,4%	7,7%	3,0%	9,9%	0,6%	1,8%	8,0%	9,3%	3,2%	1082
1082	5,5%		19,4%					19,5%		7,7%		15,1%		10,5%				22,5%		100%

Tabla 6

Escuela 2. Porcentaje de mensajes por categorías de análisis por participante

Categorías	Participantes		
	TU (533m)	MT (349m)	E (200m)
Org	4,3%	1,1%	0,0%
Exp	1,0%	0,7%	0,9%
Com	1,7%	1,5%	0,3%
Pco	4,0%	2,8%	1,7%
Dem	2,6%	1,4%	0,9%
Cl	1,1%	0,6%	0,2%
Ana	0,8%	0,6%	0,6%
Expl	3,0%	3,0%	2,2%
Arg	3,4%	3,3%	0,7%
Pro	4,3%	2,2%	1,3%
Evi	1,7%	1,9%	0,8%
Ilu	3,6%	2,7%	1,4%
Mod	1,9%	0,8%	0,2%
Val	5,5%	3,2%	1,2%
Cal	0,3%	0,1%	0,2%
Acu	0,5%	0,6%	0,8%
Con	3,5%	2,4%	2,0%
Rat	4,7%	2,4%	2,2%
Comp	1,5%	0,9%	0,8%
Total	49,3%	32,3%	18,5%

Teniendo en cuenta el número de mensajes global de las tres sesiones (Tabla 6), TU interviene con un 49,3%, MT un 32,3% y E con 18,5%. TU organiza (4,3%) y, en mayor porcentaje que otras participantes, pone en común (4%), realiza demandas (2,6%) y

comunica (1,7%). También contribuye con propuestas de mejora (4,3%) y aporta argumentos (3,4%) y explicaciones (3,0%). Refiere aquello que es objeto de seguimiento y mejora utilizando fundamentalmente ilustraciones (3,6%), modelando la actividad de la estudiante (1,9%) y aportando evidencias (1,7%). Es también quien mayoritariamente valora (5,5%), pero puntualmente califica (0,3%). Respecto a las contribuciones de las demás participantes, mayoritariamente las ratifica (4,7%) y confirma (3,5%). Las contribuciones de MT se dan en menor grado, pero coinciden con las de TU en usar mayoritariamente la puesta en común (2,8%) y aportar argumentos (3,3%), explicaciones (3,0%) y en realizar propuestas (2,2%). Asimismo, mayoritariamente ilustra (2,7%) y usa evidencias específicas del trabajo o actividad de E (1,9%). MT sigue la tendencia de TU respecto de la valoración (3,2%) y la calificación (0,1%). En cuanto al reconocimiento de las aportaciones de otras, mayoritariamente las confirma y ratifica (2,4%, respectivamente). Finalmente, aunque en menor grado (18,5%), E sigue la tendencia de TU y MT al usar mayoritariamente la puesta en común (1,7%) como formato prioritario de participación. Sus contribuciones se basan en contribuir ofreciendo explicaciones (0,9%), E fundamenta esas explicaciones ofreciendo ilustraciones (1,4%) de su trabajo y actividad y aportando valoraciones (1,2%) de ambos. En cuanto a responder a las contribuciones de otros a la conversación, mayoritariamente las confirma y ratifica (2,0% y 2,2%).

En resumen, los EC de E2 se desarrollan siguiendo un formato de comunicación fundamentado en la puesta en común. Cabe destacar que en las sesiones EC1 y EC3 es donde las tutoras mayoritariamente “comunican” mostrándose de manera explícita como una unidad formativa que comparte focos de retroalimentación previamente acordados. Las participantes contribuyen mayoritariamente mediante explicaciones y argumentos y también aportando ideas, experiencias y propuestas de cambio y mejora. En EC2 fundamentalmente se argumenta y propone probablemente debido a que el EC2 se focaliza en la observación conjunta de ambas tutoras de la actuación de E en el aula. En cuanto a basar sus contribuciones en evidencias, mayoritariamente se ilustra en todas las sesiones, pero en EC2 y EC3, probablemente debido al foco de la sesión en la observación, se ilustra y evidencia en la misma proporción y, de manera puntual, se modela proporcionando formas de actividad alternativas que mejoren la actuación de E. En la conversación, existe un reconocimiento explícito y en alto grado de las aportaciones de las demás participantes. Finalmente, los mensajes de valoración y calificación ocurren en menor porcentaje, y calificar se da muy puntualmente.

Discusión

Este estudio analiza la tutoría conjunta que desarrollan las tutoras de la escuela y de la universidad con sus estudiantes de prácticas en espacios compartidos de seguimiento y retroalimentación de la actividad y el trabajo en las prácticas en dos escuelas distintas. El análisis de las contribuciones y mensajes en dichos espacios da cuenta de la forma, el grado y la especificidad con que cada uno de las participantes contribuye a un formato de aprendizaje en las prácticas y desarrolla formas de retroalimentación, regulación y mejora del mismo.

Los dos equipos formativos estudiados muestran un enfoque general de la práctica de la tutoría orientado a caracterizar los espacios compartidos como espacios dialógicos, donde es posible abordar de manera conjunta el seguimiento y retroalimentación de los estudiantes y pensar juntos. Las formas de interacción que desarrollan dan cuenta del esfuerzo por sostener la participación y promover la conversación. Al realizar preguntas y pedir información y compartirla para acabar de elaborarla conjuntamente, ambas tutoras, especialmente TU, impulsan la implicación de todos los participantes y la posibilidad de negociación en un clima de reconocimiento mutuo. Las estudiantes de las dos respectivas escuelas contribuyen a que dicha interacción participada se dé exponiendo sus ideas y experiencias, y compartiendo sus necesidades y dudas sobre su trabajo. En este sentido, la relación entre tutoras y estudiante probablemente pueda considerarse como menos jerárquica y más efectiva.

En cuanto al análisis resultante de la contribución de las participantes a la retroalimentación en los EC examinados, puede deducirse que la finalidad no consiste simplemente en transmitir información a las demás participantes, sino en hacerlo de modo que la comprendan y, si cabe, revisen tanto su conocimiento y actividad en las prácticas, como su implicación en gestionar su aprendizaje. Esta apreciación puede confirmarla el hecho de que la retroalimentación se produce sostenida en criterios y razones pertinentes y aceptables para quienes la escuchan, dirigidos a facilitar su comprensión e interpelar los propios planteamientos docentes, sopesando diferentes alternativas a las sostenidas inicialmente.

Asimismo, hemos identificado una clara tendencia de las parejas de tutoras a proporcionar evidencias que favorecen la comprensión de la retroalimentación y su uso por las estudiantes. Puede que las tutoras consideren que sus estudiantes no están preparadas para comprender lo que les exponen o para actuar a partir de los argumentos y recomendaciones recibidas (Carless & Bou, 2018) o que, aunque conocen estrategias para abordar los problemas o aspectos de mejora identificados a través de los comentarios, experimentan dificultades para realizar los cambios. En consecuencia, prestan ayuda a sus practicantes por si no están suficientemente preparadas para aprender por sí mismas (Windstone et al., 2022). Las tutoras utilizan ilustraciones, evidencias y, puntualmente, modelizan actuaciones docentes alternativas a las ejecutadas en una tarea específica. En la interacción estudiada, las ilustraciones se usan no tanto como ejemplos-modelo, sino como oportunidades para clarificar y compartir expectativas de calidad del trabajo, reduciendo las disonancias entre tutoras y estudiantes, y como medio para capacitar a estas últimas para emitir juicios tangibles que les permitan elaborar conocimientos tácitos (Carless & Chan, 2017). El hecho de compartir evidencias puede indicar también que las necesidades formativas de las estudiantes son el punto de partida para generar ilustraciones o ejemplos que faciliten el diálogo, promuevan la participación y les ayuden a extraer inferencias apropiadas para desarrollar acciones que mejoren su trabajo.

Lo mismo ocurre en la interacción analizada correspondiente a la E1-EC2 y la E2-EC3, cuando en conversaciones posteriores a la sesión observada se comparten

evidencias específicas de la actividad de las estudiantes. Conversar sobre ellas permite a las estudiantes examinar el aprendizaje logrado y reconocerlo como propio, al tiempo que dan sentido formativo a la evidencia de forma colaborativa. Al reconocerlo de manera situada, las estudiantes y sus tutoras se focalizan en qué está ocurriendo, lo examinan y proporcionan vías de mejora desde las diferentes perspectivas (las de MT, TU y E) presentes en el EC; así promueven la reflexión conjunta y crítica del aprendizaje. Los razonamientos y decisiones tomadas por las estudiantes en el curso de la actividad práctica, y las ideas que subyacen y la fundamentan, también se explicitan y comparten y pueden abordarse críticamente (Windsor et al., 2020). En consecuencia, existe una tendencia en los EC a ayudar a las estudiantes a implicarse en la elaboración del propio juicio evaluativo, como un aspecto característico del aprendizaje profesional, a pesar de que la manifestación de desacuerdos explícitos resulta, en general, muy escasa. Eso es así para contribuir a preservar el buen clima y la confianza necesarias en toda relación de influencia formativa y mantener la colaboración (Horn & Little, 2010).

Conclusiones

El examen realizado de los espacios compartidos de tutoría conjunta entre tutoras y estudiantes da cuenta de la forma, el grado y la especificidad con que las participantes promueven un determinado formato de aprendizaje y retroalimentación en las prácticas. También sugiere cómo la actividad de tutoras y estudiantes sienta las bases de una tutoría compartida orientada al análisis, revisión y mejora del conocimiento y aprendizaje de los futuros docentes. A lo largo de las sesiones, la tutoría conjunta se materializa progresivamente en conversaciones abiertas que incluyen un uso negociado y efectivo de la retroalimentación. Las tutoras, de procedencia institucional diversa (escuela y universidad), realizan contribuciones heterogéneas que acaban por caracterizar dicho espacio de tutoría como de retroalimentación múltiple, capaz de implicar a las estudiantes en la autogestión y mejora de su aprendizaje. Sin embargo, incluyen puntualmente modos de seguimiento y apoyo a los estudiantes más directivos, la supervisión de su trabajo en las prácticas se ejecuta mediante estrategias de modelado, quizás con la finalidad de transmitirles directamente formas de enseñanza exitosa; es decir, dicha tutoría puede incluir de manera puntual formas de mediación del aprendizaje profesional más dirigidas a la imitación y menos a fomentar la autorreflexión.

Podemos concluir que para implementar una formación inicial que capacite a los estudiantes para autogestionar el propio aprendizaje y desarrollo profesional son necesarias formas de tutoría dialógica, que potencien el examen crítico de la complejidad de la práctica participando en procesos de conversación abierta y reflexión compartida entre los implicados en la misma. En este proceso, los tutores prestan ayuda a aquellos estudiantes que todavía no están preparados para aprender y mejorar por sí mismos, comprometiéndoles activamente en una propuesta de retroalimentación que promueva una comprensión profunda de su trabajo y actividad

práctica, la elaboración de juicios evaluativos bien fundamentados y el diseño e implementación de propuestas de mejora efectivas. La calidad de la tutoría así entendida está también ligada a la calidad de la colaboración entre tutores y con los estudiantes en prácticas en escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

Referencias

- Arshavskaya, E. (2016). Complexity in mentoring in a pre-service teacher practicum: a case study approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(1), 2-19. <https://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-07-2015-0021>
- Austin, J. L. (1982). *Como hacer cosas con palabras*. Paidós
- Beek, G. J., Zuiker, I. y Zwart, R. C. (2019). Exploring mentors' roles and feedback strategies to analyze the quality of mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 78(1), 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.006>
- Bjulan, R. y Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers 'learning about pupil learning in mentoring conversations in Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J. y Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 320-331 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carless, D. y Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8),1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D. y Chan, K. K. H. (2017). Managing dialogic use of exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 930-941. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1211246>
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295-308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath and Company.
- Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Sígueme.
- Griffiths, J., Bamber, S., French, G., Hulse, B., Jones, G., Jones, R. C., Jones, S., Maelor Williams, G., Wordsworth, H. y Hughes, J. (2020). Growing tomorrow's teachers together: The CaBan initial teacher education partnership. *Wales Journal of*

- Education*, 22(1), 209–231. <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.10-en>
- Heikkinen, Hannu L.T., Wilkinson, J., Aspfors, J. y Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.025>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. y Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E. y Mahoney, P. (2019) Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Hill, H. y Grossman, P. (2013). Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Harvard Educational Review*, 83 (2), 371-384. <https://doi.org/10.17763/haer.83.2.d11511403715u376>
- Hoffman, J. V., Mosley Wetzels, M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. y Saba Khan, V. (2015). What we can learn from studying to coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers around practice? A literature reviews. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Horn, I. S. y Little, J. W. (2010). Attending to Problems of Practice: Routines and Resources for Professional Learning in Teachers' Workplace Interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. <https://doi.org/10.3102/0002831209345158>
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Gilbert, A., Herbert, S. y Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretative framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.006>
- Jones, L., Tones, S. y Foulkes, G. (2019). Exploring learning conversations between mentors and associate teachers in initial teacher education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(2), 120–133. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-08-2018-0050>
- Jones, L. Tones, S., Foulkes, G. y Rhysc, R. C. (2021). Associate Teachers' views on dialogic mentoring. *Teachers and Teaching*, 27(1-4), 181-192 <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933421>
- Koster, B., Korthagen, F. A. J. y Wubbles, T. (1998). Is there anything left for us? Functions of cooperating teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/0261976980210108>
- Kutter, S. (2016). Prospective Teachers' and Teachers' professional Development through the Collaborative Mentoring Kaleidoscope. *Education and Science*, 41(183), 129-145. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.3728>

- Lammert, C., DeWalt, L. M. y Mosley Wetzel, M. (2020). "Becoming" a mentor between reflective and evaluative discourses: A case study of identity development. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103179>
- Matsko, K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M. y Brockman, S. L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- Mauri, T.; Colomina, R. y Onrubia, J. (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad*. Octaedro. IDP/ICE.
- McGraw, A. y Davis, R. (2017). Mentoring for pre-service teachers and the use of inquiry-oriented feedback. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(1), 50-63. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0023>
- Michailidi, E. y Stavrou, D. (2021). Mentoring in-service teachers on implementing innovative teaching modules. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103414. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103414>
- Mosley Wetzel, M., Hoffman, J. V. y Maloch, B. (2017). *Mentoring Preservice Teachers Through Practice: A Framework for Coaching with CARE*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315520537>
- Orland-Barak, L. y Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1) 86-99 <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for a teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sheridan, L. y Young, M. (2017). Genuine conversation: the enabler in good mentoring of pre-service teachers, *Teachers and Teaching*, 23(6), 658-673, <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1218327>
- Talbot, D., Denny, J. y Henderson, S. (2018). 'Trying to decide... what sort of teacher I wanted to be': mentoring as a dialogic practice. *Teaching Education*, 29(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1347919>
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E. y Holland, E. (2017). Teacher mentoring and reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210-227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Verberg, C. P. M., Tigelaar, D. E. H. y Verloop, N. (2015). Negotiated assessment and teacher learning: An in-depth exploration. *Teaching and Teacher Education*, 49, 138-148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.007>
- Warwick, P.; Vrikki, M.; Vermunt, J.; Mercer, N. y Van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM The International Journal of Mathematics Education*, 48(4), 555-569. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0750-z>

- Winstone, N., Boud, D., Dawson, P. y Heron, M. (2022). From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(2), 213-230. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>
- Zeichner, K. (2018). A University-Community Partnership in Teacher Education from the Perspectives of Community-Based Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 69(2). <https://doi.org/10.1177/0022487117751133>

Participación estudiantil y desarrollo de la competencia ciudadana en la escuela: apuntes para la formación del profesorado

Rafael LÓPEZ-MESEGUER
José Luis APARICIO-HERGUERAS

Datos de contacto:

Rafael López-Meseguer
Universidad Internacional de La Rioja
rafael.lopezmeseguer@unir.net

José Luis Aparicio-Hergueras
Universidad Internacional de La Rioja
joseluis.aparicio@unir.net

Recibido: 21/09/2023
Aceptado: 02/02/2024

RESUMEN

La participación estudiantil en la escuela se presenta como espacio de educación cívica y desarrollo sostenible desde la agenda 2030. El trabajo reúne una serie prácticas de participación estudiantil favorecedoras del desarrollo de competencias ciudadanas. El estudio parte de 28 entrevistas semiestructuradas a 14 directores y 14 docentes procedentes de centros de educación secundaria, con el objetivo de conocer cómo se desarrolla la participación estudiantil. Para el análisis de la información se estableció un proceso de codificación estructurado en dos ciclos, obteniendo códigos que fueron refinados hasta constituir los ejes temáticos que se presentan. Los resultados apuntan hacia una mayor trascendencia de las formas de participación no convencionales (proyectos de ciudadanía, acciones reivindicativas, iniciativas de aprendizaje-servicio) sobre las convencionales (consejo escolar, figura de los delegados de clase) en el desarrollo de las competencias ciudadanas. Se reconoce la movilización de la participación de los estudiantes en la vida escolar, pero también se evidencia la necesidad de una mayor sistematicidad en la planificación y desarrollo de tales procesos participativos, la escasa formación del profesorado para poder orientar al alumnado y la importancia de la implicación de la sociedad civil en proyectos de ciudadanía vinculados a la escuela.

PALABRAS CLAVE: Participación estudiantil; Competencia ciudadana; Educación cívica; Educación política; Competencias docentes.

Student Participation and the Development of Citizenship Competence in School: Notes for Teacher Training

ABSTRACT

Student participation at school is presented as a space for civic education and sustainable development from the 2030 agenda. The work brings together a range of student participation that favor the development of citizenship competencies. The study is based on 28 semi-structured interviews with 14 principals and 14 teachers from secondary schools, with the objective of finding out how student participation is developed. For the analysis of the information, a coding process structured in two cycles was established, obtaining codes that were refined until they constituted the thematic axes that are presented below. The results point to a greater importance of non-conventional forms of participation (citizenship projects, protest actions, service-learning initiatives) over conventional ones (school council, class delegates) in the development of citizenship skills. The mobilization of student participation in school life is recognized, but there is also evidence of the need for greater systematization in the planning and development of such participatory processes, the lack of teacher training to guide students and the importance of the involvement of civil society in citizenship projects linked to the school.

KEYWORDS: Student participation; Citizenship competence; Civic education; Political education; Teacher competencies

Introducción

El interés por incrementar los espacios de participación ciudadana aumenta a medida que se extiende un discurso de crisis de la democracia o déficit democrático (Merkel, 2014). A ello ha contribuido, a su vez, la irrupción de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el espacio social, ya que permitirían formas de participación más extensas al disminuir los costes y favorecer la interacción simultánea mediante plataformas en línea (Chadwick, 2006).

En el ámbito de las ciencias sociales, por su parte, destaca el interés creciente a partir de finales del siglo pasado de los estudios que tratan de relacionar los efectos de determinados procesos participativos en el desarrollo de virtudes cívicas (Pateman, 1970; Warren, 2001). Si bien esta cuestión ya aparece recogida -dentro del campo de la historia de las ideas- en las obras de Aristóteles o Tocqueville, otros autores han tratado de profundizar analíticamente en los efectos cívicos derivados de la participación (Fournier et al., 2011). La evidencia empírica acerca de tales efectos, no obstante, es ambivalente: mientras que algunos estudios tratan de evidenciar el efecto causal entre dicha participación y determinados aprendizajes relativos a la ciudadanía (Mutz, 2006), otros consideran que las teorías participativas de la democracia no son capaces de probar el presupuesto del efecto cívico de la participación (Delli Carpini et

al., 2004). Se puede decir, por tanto, que no existe un consenso académico en torno a los efectos derivados de los procesos participativos: la respuesta a este interrogante varía en función de la base de datos empleada, del tipo de proceso participativo y del modo de conducción de los análisis.

Más circunscrito al ámbito educativo, si bien existe una nutrida literatura sobre los efectos de la educación cívica (Campbell, 2019; Kells, 2022), la participación estudiantil en el espacio escolar ha recibido una menor atención desde el punto de vista académico como objeto de investigación específico. A este respecto, conviene empezar señalando que la participación en el aula es planteada como uno de los pilares de los sistemas formativos para la educación del siglo XXI, y también se apunta a la misma como un elemento clave para la educación de la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en la agenda 2030 (UNESCO, 2019). La cuestión fundamental es que los jóvenes deben tener la oportunidad de participar e implicarse sobre cuestiones que les afecten (Save the Children, 2005) y, en consecuencia, dejar de ser meros receptores de ayuda (Nussbaum, 2012). Tales disposiciones han sido adaptadas, en general, a las normativas educativas de los sistemas democráticos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017), pudiéndose distinguir dos grandes formas de participación (López-Meseguer, 2021): la participación convencional, que reuniría aquellos procesos que buscan implicar al alumnado en el gobierno del centro educativo y que, además, vienen predeterminados normativamente. En el caso de España, destaca la figura del consejo escolar, los delegados de aula, y la junta de delegados. Y la participación no convencional, que aunaría aquellos procesos que, sin tener ningún requisito de obligatoriedad y formalidad específica, el alumnado adquiere un rol activo y se busca con ello la adquisición de competencias ciudadanas. Para la síntesis de evidencias que se presenta a continuación, seguimos el concepto de competencia ciudadana adoptada por el Consejo de la Unión Europea (2018: 10) y la operacionalización seguida por los principales estudios sobre la materia (Schulz et al., 2019: 11).

Desde una perspectiva comparada a nivel europeo, se destaca que “los consejos escolares son canales importantes a través de los cuales todos los estudiantes pueden ser provistos de una experiencia práctica del proceso democrático desde los estadios tempranos de la educación” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Y se añade que su participación puede ayudar a la adquisición de una serie de competencias ciudadanas. No obstante, la evidencia empírica apunta a que la participación en el centro educativo resulta más efectiva cuando esta es llevada a cabo mediante formas menos convencionales de participación (Campbell, 2019). A ese respecto, se ha discutido que los efectos derivados de la participación convencional contienen un sesgo de autoselección importante, es decir, que tales efectos probablemente sean consecuencia de una predisposición previa a participar como representantes escolares (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2021).

En cuanto a los espacios no convencionales de participación, se ha señalado que la participación en actividades extracurriculares es un predictor de diversas formas de participación adulta (Kahne & Sporte, 2008), si bien es cierto que ello tiene lugar con mayor intensidad en alumnos procedentes de estratos sociales más elevados

(Kawashimi-Ginsberg, 2014). Por otro lado, y aunque más circunscrito al ámbito estadounidense donde en determinadas escuelas es obligatorio para graduarse, el aprendizaje-servicio también aparece relacionado con la adquisición de determinadas competencias ciudadanas (Campbell, 2019).

No obstante, lo que más eficacia parece mostrar, a partir de la literatura, son los espacios de participación con un carácter más estructurado y normalmente organizados y/o tutelados por instituciones externas a la institución escolar. Tal es el caso de diversas iniciativas de distinta naturaleza cuyos efectos han sido evaluados mediante procedimientos rigurosos (Donbavand & Hoskins, 2021): así, por ejemplo, se ha mostrado la eficacia en el desarrollo de ciertas competencias ciudadanas del Servicio Nacional de Ciudadanía (*National Citizen Service, NCS*), en Reino Unido, donde los estudiantes a través de 5 fases van llevando a cabo una inducción progresiva en las responsabilidades que conlleva la ciudadanía adulta (Booth et al., 2014). De igual forma, la participación en las denominadas *Action Civics* han mostrado su eficacia en el desarrollo de tales competencias (Blevins et al., 2016).

Otro espacio de participación son los museos: en un estudio reciente, Bowen y Kisida (2018) han mostrado cómo los deseos de protección de los derechos humanos y de las libertades individuales se han visto incrementadas tras visitar museos del Holocausto. Finalmente, también se han estudiado iniciativas que incorporan las TIC en el fomento de la participación estudiantil en entornos virtuales, siendo esta otra forma de favorecer la adquisición de aprendizajes cívicos (Levy et al., 2015; Chan, 2019).

Por otro lado, una de las mayores dificultades a la hora de estudiar la participación en el ámbito escolar consiste en delimitar conceptualmente a qué nos estamos refiriendo. En un trabajo reciente, se recogen distintas concepciones acerca de la noción de participación estudiantil (Granizo et al., 2019), observándose que algunas experiencias van desde cómo colaborar y aprender con otros siendo aceptado como uno es (Booth, 2006), hasta posturas más exigentes que incluirían formas concretas de participación simbólica o institucional (Ceballos-López & Saiz-Linares, 2019). Existen también programas que buscan dar voz al estudiantado (Cook-Sather, 2014) o que centran su atención en el clima escolar (Cowie y Wallace, 2000) -aquí se incluirían los programas centrados en la convivencia-; los hay que destacan la importancia de la participación en el gobierno de la escuela (García-Pérez & Montero, 2014), mientras que otros priorizan el conocimiento de los propios derechos y del sistema institucional mediante procesos participativos (Covell et al., 2008).

Finalmente, es preciso destacar que el enfoque más habitual a la hora de trabajar la participación estudiantil suele ser la de privilegiar la perspectiva del propio estudiante, pues de lo contrario se perpetuaría un tipo de perspectiva o visión hacia la participación adultocéntrica e incluso autoritaria (Dávila et., 2005; Berg & Cornell, 2016). En cierta medida, se apunta que la participación del estudiantado pasa por la generación de un clima escolar abierto y favorable a la participación. Y, consecuentemente, ello hace necesario una mayor atención a la formación del profesorado, un aspecto poco atendido en la literatura científica pero que ha sido puesto de relieve como un elemento diferenciador a la hora de favorecer una mayor

participación de los estudiantes (Cohen et al., 2009).

Tomando como referencia la delimitación conceptual presentada anteriormente, el presente trabajo busca describir los procesos o prácticas de participación estudiantil que pueden favorecer el desarrollo de la competencia ciudadana en la institución escolar española. En particular, se aludirá a las valoraciones de docentes a cargo de las asignaturas de valores éticos, así como de directivos sobre i) el funcionamiento de las prácticas de participación convencional; y ii) prácticas de participación no convencional. Conocer la visión de los educadores (directores y profesores) sobre tales aspectos constituye un aporte novedoso y relevante, en la medida que analiza las percepciones de un grupo social menos estudiado en relación a la temática y porque permitirá ofrecer una discusión y recomendaciones centradas en la formación del profesorado.

Método

La metodología de investigación empleada es de carácter cualitativo. Siguiendo a Yilmaz (2013), tal enfoque permite comprender a las personas, los fenómenos y los acontecimientos sociales en sus entornos y contextos naturales, desde una perspectiva interpretativa, descubriendo los significados de los fenómenos y dando voz a las personas implicadas. En este sentido se observa y escucha a directores y docentes de centros educativos, en su contexto real, y se recoge, en forma de análisis temático (Bardin, 2002), su visión sobre las prácticas educativas participativas utilizadas para desarrollar en su alumnado la competencia ciudadana.

Participantes

El estudio se realizó con veintiocho educadores entrevistados: catorce son directores de centros educativos públicos, concertados y privados de secundaria obligatoria; cinco hombres y nueve mujeres, de entre los 38 y 64 años y un promedio de 10 años de experiencia de liderazgo educativo. Los otros catorce son docentes de educación secundaria, procedentes de los mismos centros educativos; siete hombres y siete mujeres, de entre 39 y 61 años y un promedio de 20 años de experiencia docente. Los docentes representaban a diversas especialidades y materias, y 12 de los 14 entrevistados estaban a cargo de la asignatura de Valores Éticos, aspecto de vital importancia teniendo en cuenta el objeto de investigación de este trabajo.

Además, se buscó que los centros donde se desempeñaban los docentes y directivos reflejaran distintas características que permitieran representar la diversidad de la educación en España. Así, se garantizó cierta representatividad territorial en la selección de los centros educativos, ubicados en las comunidades autónomas de Murcia, Madrid, y Castilla la Mancha. Además, de los catorce centros educativos de referencia para este estudio, dos de ellos estaban insertos en localidades con menos de 10.000 habitantes, en entornos rurales. Cuatro más en localidades de entre 20.000 y 80.000 habitantes, y ocho de ellos ubicados ya en grandes localidades por encima de

80.000 habitantes. La diversidad que caracteriza tanto a los participantes en el estudio como a los centros educativos de procedencia permitió asegurar la riqueza, heterogeneidad y representatividad en su selección (Robinson, 2014).

Instrumentos y análisis de la información

El proceso de recolección de la información se realizó mediante la realización de veintiocho entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011), indagando con los directores y docentes entrevistados sobre las acciones participativas desarrolladas en el contexto de centro y de aula para el desarrollo de la competencia ciudadana. Tales entrevistas, debidamente transcritas, supusieron finalmente los documentos primarios objeto de análisis mediante el software ATLAS.ti (v.9) (Friese, 2012). Acomodados los documentos primarios, se desarrolló un proceso de codificación en dos ciclos (Saldaña, 2013) asegurando, mediante la lectura inicial de la información recabada, un primer ciclo de codificación a partir del objetivo inicial. Ya en un segundo ciclo, se aseguró el refinado de los códigos y el establecimiento de ejes temáticos a modo de categorías (Miles et al., 2014).

El proceso de codificación se abordó desde una perspectiva tanto deductiva, corroborando la presencia en los datos de conceptos y características esenciales en torno a la participación convencional y no convencional para el desarrollo de la competencia ciudadana, como inductiva, descubriendo otros conceptos, características o dimensiones al respecto y emergentes de la propia realidad educativa (Psillos, 2009). Siguiendo a Saldaña y Mallette (2016) se aplicó una estrategia de codificación elemental fundamentada en códigos descriptivos, siendo estos un primer encuentro con los datos, pudiendo registrar los conceptos principales a partir de los pasajes de texto seleccionados.

El análisis realizado muestra dos ejes temáticos principales: el primero, denominado participación convencional, compuesto a su vez por tres formas de participación: (a) el consejo escolar; (b) la figura del delegado de clase y (c) la junta de delegados. El segundo eje, participación no convencional, recoge iniciativas en torno a tres formas prácticas de participación: (a) los proyectos de ciudadanía; (b) las actividades de aprendizaje-servicio; y (c) las acciones de conmemoración o protesta.

A fin de asegurar el rigor y la integridad en el análisis de los datos, se estableció un trabajo de contraste mediante el juicio crítico de un investigador independiente. Este pudo mostrar las coincidencias y las discrepancias en el proceso analítico realizado, estableciendo un proceso de triangulación entre dos expertos que contrastaron la información analizada, la discutieron y la consensuaron (Creswell & Miller, 2000; Guba, 1981). Además, ambos aseguraron que los resultados obtenidos representaran al conjunto de datos mediante la selección de evidencias de todos los participantes, asegurando en el estudio descripciones suficientemente densas y ricas en significados. Todo lo anterior sirve al propósito de reforzar la credibilidad del análisis realizado (Denzin & Lincoln, 2011; Twining et al., 2017).

Resultados

A propósito de las formas de participación en la escuela que favorecen la educación de la competencia ciudadana, los datos se han organizado en torno a los ejes temáticos: participación convencional y participación no convencional.

Participación convencional

La participación convencional recoge prácticas participativas normativamente establecidas. Se describen así tres formas diferenciadas que articulan las formas de participación convencional en el centro educativo y aula clase y cuyos efectos, en términos de aprendizajes cívicos, parecen encontrar una respuesta ambivalente por parte de los entrevistados: (a) el consejo escolar; (b) la figura del delegado de clase y (c) la junta de delegados.

(a) El consejo escolar: interés, perfil de los representantes y sistemas de votación

La constitución de un consejo escolar con participación del alumnado tiene carácter obligatorio en la escuela pública y concertada. En el caso de la escuela privada los dos centros que forman parte de la muestra carecían de él, por lo que quedaron fuera de este análisis. En primer lugar, cabe destacar sobre esta forma de participación una generalizada escasa voluntad de colaboración del alumnado, incluso, en ocasiones, siendo poco alentada desde sus familias. Los directivos parecen dinamizar estos espacios de participación, aunque el alumnado lo percibe como una molestia y no se implica.

Convencer a algunos alumnos para que asuman el papel de delegados o nombrar alumnos de junta electoral o de mesa, se ve como una molestia. Lo hacemos cuando lo marca la normativa de forma imprescindible, pero voluntariamente no suelen participar y las familias tampoco pretenden que participen (Directora, 38 años, centro público).

En estos casos, una práctica para estimular el interés suele ser la preparación de candidaturas a partir de los delegados de aula, confiando en la popularidad de sus perfiles y desde ellos ganar la confianza para ser elegidos como representantes en el consejo escolar. También se estimula al alumnado que habitualmente asume un rol de mediador en la vida del centro y es, en líneas generales, comprometido.

Cuando están elegidos los delegados nombramos un representante de cada nivel y, por ejemplo, este año los animaré a que se presenten a consejeros escolares. En las charlas les digo que, si ya hay personas que los han elegido como delegados, es un espaldarazo para presentarse además como representantes en el consejo escolar. En ocasiones también acabo tirando de chicos mediadores (Director, 46 años, centro concertado).

No obstante, sí existen ciertos alumnos y alumnas interesados en ser representantes escolares. Su perfil suele ser el de un estudiante interesado e implicado en la vida del centro, reivindicativo, aunque no siempre brillante en el rendimiento escolar. Una directora expresaba: “suele estar implicado en la vida del centro. Tal vez no sean los más destacados académicamente, pero son reivindicativos y participativos” (Directora, 57 años, centro público).

En estos casos se hace posible porque se realiza un esfuerzo educador en el aula, a través de las tutorías y con el apoyo de los orientadores del centro. Uno de los directores consideraba: “se está consiguiendo un número de candidatos importante. ¿Por qué? Porque se trabaja cuando hay elecciones a través de tutoría, la educadora social, el orientador” (Director, 60 años, centro público).

En cuanto a la forma de organizar las elecciones al consejo escolar, se han encontrado dos fundamentalmente: la primera, recurriendo al establecimiento de una mesa electoral y acudiendo el alumnado a votar a lo largo de la jornada electoral. Y la segunda haciendo pasar una urna por las aulas, garantizando, casi alumno por alumno, la participación y el voto.

Normalmente se establece un lugar fijo para votar. Se suelen poner mesas electorales y son los miembros de la mesa los que están en una zona y se les va llamando por grupos, aunque también hemos acudido clase por clase con la urna, pasando lista y facilitando el voto voluntario (Directora, 59 años, centro público).

(b) Delegados de clase: la labor del tutor, perfiles y cualidades de los candidatos

El proceso de elección de delegados se desarrolla de manera parecida tanto en centros públicos como privados y concertados. Uno de los aspectos destacados ha sido la importancia otorgada a la concienciación del tutor, quien ha de velar por la interiorización del proceso informando a su alumnado sobre su sentido e importancia. Uno de los directores señalaba en ese sentido: “Influye mucho el tutor, por lo que hacemos también reuniones de tutores. El departamento de orientación realiza una formación con ellos para concienciarlos. De esta forma, el proceso se desarrolla en mejor medida y salen buenos candidatos a delegados” (Director, 46 años, centro concertado).

Otro aspecto de interés ha sido el hecho de que en algunos centros se han prefijado ciertas cualidades en los candidatos para ser elegidos: se valoran condiciones como la solvencia escolar y el comportamiento en clase porque se entiende que el delegado de clase sirve a los demás y ha de poseer tales características para ejercer dicho servicio.

Ponemos unas condiciones mínimas en los candidatos necesarias para desarrollar esa vocación de servicio. Por ejemplo, ha de ser un alumno que se porte bien en clase y que tenga un mínimo de un seis o un siete de notas. Si se quiere servir a los demás se tiene que demostrar previamente que se es competente (Profesora, 54 años, centro concertado).

(c) Papel testimonial de la junta de delegados

En la normativa vigente se establece la necesidad de establecer una junta de delegados integrada por representantes de alumnos de los distintos grupos y por los representantes de estos en el consejo escolar. Entre sus funciones destacan la de presentar propuestas para la elaboración del proyecto educativo y del plan general anual o informar a los miembros del consejo escolar de los problemas de cada grupo o curso. Esto parece no disponerse así en la realidad del día a día en el centro educativo. En algunos casos no se llega a convocar; y, cuando ello ocurre, se constituye

formalmente pero no funciona autónomamente o el interés particular prevalece sobre el general, por ejemplo, a la hora de establecer momentos para su convocatoria regular.

La junta de delegados se constituye, pero, como hay mucha diversidad de grupos, estudios dispares y muchísimos alumnos, es difícil que puedan organizarse autónomamente, incluso a la hora de establecer las convocatorias, pues no encuentran un espacio de disponibilidad común o en ocasiones coincide con su tiempo de recreo perdiendo el interés y no implicándose (Directora, 38 años, centro público).

Finalmente, otro de los aspectos interesantes que ha emergido del análisis es la valoración que los directores y profesores hacen de estas formas participación convencional en la escuela. Por un lado, algunos directores valoran la contribución de esta forma de participación, predefinida y normativamente establecida para el desarrollo de la competencia ciudadana del alumnado.

La formalización de las elecciones para delegados o representantes del consejo escolar tienen necesariamente un efecto educador, porque incluso cuando no eligen un buen delegado, tiene también sus consecuencias. Es importante que haya esta presencia y que sean conscientes de la labor que tienen. Creo que también es un trabajo del propio centro trabajar esto (...) informar bien, formar a los tutores y darle la importancia que merece (Director, 46 años, centro público).

No obstante, los educadores ponen entredicho el presupuestado efecto cívico de la participación, considerando que gran parte del alumnado no se toma en serio estos procesos de marcado carácter democrático:

Yo creo que la elección a delegado no la toman en serio. En las votaciones a consejo escolar, les damos la posibilidad de explicar lo que van a hacer, y, después, no hacen nada de lo que dicen. Lo único que hacen es aprovechar para no estar en clase (Profesora, 51 años, centro concertado).

Participación no convencional

Sobre la participación no convencional del alumnado en la vida escolar, emergen en el discurso de directores y docentes tres estrategias participativas que podrían contribuir al desarrollo de la competencia ciudadana: (a) los proyectos de ciudadanía; (b) las actividades de aprendizaje-servicio; y (c) las acciones de conmemoración o protesta. A pesar de ser muchas las iniciativas pedagógicas documentadas, se presentan las prácticas más representativas dentro de las categorías emergentes.

(a) La centralidad de los proyectos de ciudadanía

Dentro de la categoría de proyectos de ciudadanía se han reunido aquellas prácticas cuyo alcance trasciende el ámbito del aula, aunque no supongan ningún contacto con la comunidad como lo pudieran tener otras acciones como el aprendizaje-servicio. Por ejemplo, proyectos dinamizados desde el teatro escolar, la dramatización y la comunicación sobre temáticas de calado social.

Estamos con un proyecto que hasta hace dos cursos lo habíamos hecho dentro del horario lectivo, pero lo hemos incluido también en valores éticos en 4º de la ESO. Se aborda el tema de la violencia de género, el maltrato, la prostitución y lo hacemos a través del teatro y la dramatización en distintas aulas (Profesor, 39 años, centro privado).

También proyectos planteados desde dinámicas transversales de colaboración entre áreas, abordando problemáticas como la migración o la multiculturalidad, haciendo uso de recursos didácticos gráficos, musicales, corporales y lúdicos, característicos de dichas áreas.

Estoy colaborando en un proyecto coordinado por los profesores que imparten en inglés algunas materias, por ejemplo, geografía e historia o educación física. Durante una hora semanal hacemos algo juntos. Por ejemplo, este año tratamos el tema de las migraciones. Creamos mapas del mundo y abordamos cuestiones como las costumbres, música, bailes, juegos populares, enriqueciendo el fenómeno migratorio (Profesora, 51 años, centro concertado).

Finalmente, destacan iniciativas o prácticas concretas, de gran valor pedagógico, que animan al alumnado, por ejemplo, a participar en eventos y concursos; o escribir en prensa escrita reflexiones sobre temáticas como el activismo ambiental o problemas sociales de actualidad.

Puse en marcha la idea de escribir cartas al director de un periódico, con alumnado de 4º de la ESO. Los alumnos tenían que conseguir publicar tres cartas al director, una por trimestre. Buscaba que reflexionaran sobre temas sociales que pudieran interesar a la opinión pública. Cuando veían que se estaban publicando sus cartas, se sentían importantes y, en parte, influyentes (Profesor, 51 años, centro público).

(b) El aprendizaje servicio

Otra de las iniciativas de participación no convencional documentadas se relaciona con el aprendizaje-servicio. Cabe señalar, sin embargo, que esta forma de participación está mucho más representada entre los centros concertados y privados. Las acciones realizadas en este ámbito buscan generar impacto en la comunidad, siendo este su principal elemento distintivo. La manera más habitual en la que se presentan estas iniciativas es colaborando con alguna ONG en situaciones concretas para atender emergencias sociales. No obstante, en algunas escuelas (como en el segundo testimonio que se presenta) estas iniciativas son parte constitutiva del proyecto educativo de centro.

Nosotros, por ejemplo, realizamos una recogida de alimentos en tiendas y supermercados. También colaboramos con organizaciones como Olvidados (ONG) y en diciembre fueron a entregar los alimentos allí, a su comedor social, y los entregaban ellos para que conocieran la realidad (Director, 46 años, centro concertado).

Aquí cada promoción tiene un proyecto de voluntariado desde primero de Primaria hasta segundo de Bachillerato; a distintos niveles de participación se les va enamorando con el proyecto, y cuando terminan el colegio tienen la posibilidad de hacer un campo de trabajo allí. Queremos darles más estructura, este año vamos a organizar un congreso de aprendizaje-servicio (Profesora, 51 años, centro concertado).

(c) Acciones de conmemoración, protesta y derecho a la huelga

Las acciones que conllevan la movilización se consideran una forma de dar voz al alumnado, apoyándose en la iniciativa del profesorado y del alumnado más implicado,

se anima a la participación del resto sobre problemáticas de actualidad como la lucha contra la violencia o jornadas celebrativas como el día de la paz. En ocasiones se articulan las acciones con la colaboración de organismos externos.

Se celebran tradicionalmente jornadas como el día de la paz. El coordinador de convivencia se apoya en los alumnos más mediadores y los más mayores para explicar a los más pequeños mediante canciones, cuentos, juegos. También se debate sobre cuestiones como la violencia de género y se hacen actividades conjuntas con el ayuntamiento, por ejemplo, elaborando y leyendo un manifiesto de repulsa (Directora, 57 años, centro público).

También las acciones o prácticas de protesta o de repulsa son orientadas por el profesorado, quien explica y ayuda a entender su sentido. En ocasiones el propio alumnado, de forma autónoma, se concentra y toma sus propias decisiones a cerca de las distintas formas de reivindicación.

Hay diversas situaciones desde las que se les da voz. Por ejemplo, el grupo que trabaja en igualdad, de cara a la huelga del 8 de marzo, contactó con el resto de alumnado para saber qué querían hacer. Tanto profesores como alumnos estuvimos hablando acerca de la huelga, sobre lo que se podría hacer y su sentido (Profesor, 51 años, centro concertado).

Se reconoce igualmente que en la escuela se ejerce el derecho a la huelga, aunque de un modo particular, pues el alumnado está sujeto a determinados procesos administrativos siendo menores de edad. Además, cabe mencionar que los profesores se muestran críticos con el modo en que los alumnos entienden y ejercen dicho derecho: piensan que el alumnado ve en el ejercicio de la huelga una oportunidad de perder clases, aun incentivando y valorando los docentes la preparación y participación auténtica en este tipo de eventos.

Ellos tienen por costumbre inscribirse a todas las manifestaciones, pero no van a la huelga, se quedan en casa. Les dije que, si acudían al instituto, pensaban y diseñaban una pancarta y marchaban tranquilamente al ayuntamiento a manifestar la propia opinión, valoraría en la asignatura lo aportado como una actividad práctica de participación ciudadana. Prefirieron quedarse en casa (Profesora, 39 años, centro público).

Discusión y Conclusiones

Retomando las cuestiones teóricas suscitadas en la introducción de este trabajo, así como la evidencia empírica que sustenta la discusión académica en torno a las formas participativas en la escuela en el marco de la educación ciudadana, los resultados presentados permiten ofrecer algunas reflexiones.

Como se ha señalado, desde diversas instancias internacionales, así como diversas organizaciones gubernamentales a nivel nacional, se viene haciendo énfasis en la necesidad de fortalecer diversas formas de participación convencional tales como los consejos escolares. A ese respecto, coincidiendo con Campbell (2019), tales formas parecen mostrarse menos efectivas que los que se han recogido aquí bajo la etiqueta de no convencionales, esto es, no predeterminadas normativamente. Las razones de ello parecen apuntar a dos motivos en el contexto de la institución escolar española: por un lado, un escaso interés de los alumnos en tales procesos participativos; por otro

lado, una escasa preparación tanto a nivel organizativo desde las escuelas como a nivel formativo por parte de los tutores, lo que dificulta la orientación y dignificación de tales procesos en términos democráticos.

También, los resultados han hecho emerger una cuestión importante desde el punto de vista de la teoría de la democracia: si bien parece necesario para algunos profesores y directores establecer algunos mecanismos que regulen las candidaturas en términos de elegibilidad, ello supone un problema desde el punto de vista de la representación descriptiva (Pitkin, 1967), esto es, desde las relaciones de similitud que han de existir entre representante y representado.

Además, los hallazgos de este trabajo son coherentes con la literatura en el sentido de poner el énfasis en determinadas formas participativas como el aprendizaje servicio (Campbell, 2019) o las *action civics* (Blevins et al., 2016), etiquetados éstos últimos como proyectos de ciudadanía en el marco de este trabajo. También han emergido de los datos la cuestión del ejercicio de la conmemoración, protesta y derecho de huelga, si bien estos aspectos han sido referidos por los educadores como maneras poco efectivas de favorecer destrezas y actitudes cívicas.

En cuanto a la primera de las formas, el aprendizaje-servicio destaca por ser un conjunto de actividades que combinan procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto y que requieren la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje, debiendo asegurar (Puig et al., 2011): un diagnóstico de la realidad, un plan de acción, y la ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables. A tenor de lo señalado anteriormente, las iniciativas presentadas en los resultados contienen un menor grado de sistematicidad y se centran fundamentalmente en la realización de actividades, faltando una mayor integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, en clave de evaluación de resultados. Además, en la mayor parte de los casos documentados, las iniciativas parten del centro educativo y no de la elección de los alumnos, con el riesgo de minimizar una auténtica implicación y participación activa de estos (Nussbaum, 2012).

En cuanto a las segundas (acciones cívicas o proyectos de ciudadanía), los principales elementos que destaca la literatura para que éstas sean efectivas se relacionan con el aprendizaje mediante el compromiso con actividades de carácter cívico, la elección del estudiante de los temas a abordar, la reflexión personal sobre el sentido de las acciones a poner en marcha y la valoración de las acciones y aprendizajes resultantes (Blevins et al., 2016). Tomando como referencia estos elementos, se puede afirmar que las características que presentan los proyectos de ciudadanía aludidos por directivos y docentes carecen, de nuevo, de la estructuración necesaria, lo cual puede restarles efectividad. Además, cabe señalar que la mayor parte de estos proyectos tienen un mayor componente simbólico (elaboración de proyectos comunicativos para la información o denuncia) que sustantivo (realización de acciones concretas que puedan suponer cambios visibles y efectivos). También destaca que las temáticas trabajadas en tales proyectos son sumamente diversas, si bien es cierto que los temas

relacionados con la violencia, la inmigración y la multiculturalidad son recurrentes y ocupan un papel importante a la hora de movilizar al alumnado.

Con relación a los dos elementos anteriores, se puede afirmar que los centros educativos representados en el estudio van en la buena dirección en cuanto al fomento de la participación mediante iniciativas no convencionales, si bien es cierto que para que estas tengan mayor efectividad requieren de un mayor grado de estructuración, sistematicidad, y que las temáticas abordadas sean fruto de la iniciativa del alumnado (Hart, 1993). Además, hay que tener en cuenta que las prácticas documentadas contienen un componente mayoritariamente offline, cuando es sabido que los jóvenes en la actualidad se implican en la política mayoritariamente a través de las redes sociales (De la Garza et al., 2019). Ello podría estar detrás de algunos de los diagnósticos politológicos que alertan sobre un decaimiento de la participación de los jóvenes (Norris, 2011), ya que es sabido que un entorno digital de aprendizaje está positivamente asociado a determinadas formas de participación digital (Bowyer & Kahne, 2020). No obstante, tal responsabilidad no sólo puede hacerse descansar exclusivamente en la institución escolar y en el buen hacer de los educadores, siendo necesaria una mayor colaboración con la sociedad civil en iniciativas ciudadanas desde el contexto escolar. En ese sentido, el Consejo de Europa (Council of the European Union, 2017), en el monitoreo de la implementación del acuerdo, adoptado en 2010, *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, ya puso de manifiesto la importancia de fomentar el papel de las organizaciones no gubernamentales y juveniles en la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. La educación de ciudadanos sería, por tanto, una tarea que atañe a la sociedad en su conjunto (Tonucci, 2009), y existen un gran número de asociaciones en España que contribuyen al fomento de la participación estudiantil de manera organizada y sistemática (López-Meseguer et al., 2023).

Finalmente, como conclusión, se establecen una serie de elementos que necesariamente han de ser trabajados desde la perspectiva de la formación del profesorado y que de alguna manera sintetizan los aportes de este trabajo:

En primer lugar, resulta necesario una renovación de la formación en materia de participación cívica estudiantil para maestros, tanto en la formación inicial y continua. Dicha formación, además de contemplar las nuevas sensibilidades del alumnado en materia cívico-política, ha de capacitar en las nuevas formas de participación ciudadana (redes sociales, performance, activismo online etc.), armonizando para ello la formación de competencias docentes en dicha materia con otras transversales como el compromiso ético, la competencia autocrítica y crítica, las habilidades para las relaciones interpersonales, la competencia digital o el verdadero liderazgo educativo.

En segundo lugar, se ha constatado que profesores y directores parten de unas expectativas muy bajas en cuanto a la participación del alumnado y los efectos derivados de la misma. Resulta necesario elevar tales expectativas y reforzar la labor de concienciación en los centros educativos en cuanto a la importancia de la participación estudiantil en materia de ciudadanía. Y se ha de poner mayor énfasis en

los mecanismos de participación convencional, toda vez que se ha evidenciado la persistencia de prácticas poco democráticas en los procesos de elección a representante.

Tercero: se ha de reforzar el papel de los coordinadores de bienestar y protección en la comunidad escolar en materia de ciudadanía y participación estudiantil, pues sus labores en la actualidad están orientadas a la prevención y gestión del conflicto. Contrariamente, es necesario promover una cultura cívica escolar que contemple la participación estudiantil como parte de las funciones que tiene atribuidas, y que lo haga desde una visión positiva y activa de la ciudadanía.

En cuarto lugar, los profesores (especialmente aquellos a cargo de las asignaturas relativas a la ciudadanía), junto con el coordinador de bienestar y con el beneplácito del equipo directivo, han de potenciar una mayor implicación de la sociedad civil en el fomento de la participación estudiantil. Existen numerosos programas dirigidos a estudiantes elaborados por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en materia de participación ciudadana cuyo impacto no está siendo mayor por la escasa permeabilidad de los centros, entre otros motivos.

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, la participación estudiantil constituye un elemento esencial en la generación de culturas escolares democráticas. Y ello pasa por una adecuada concienciación y formación del profesorado a tal efecto.

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

Introducción (revisión de la literatura y conceptualización): RLM; Metodología: RLM y JLA; Software y análisis de datos: RLM y JLA; Presentación de resultados: RLM y JLA; Redacción del borrador original: RLM y JLA; Redacción y revisión: RLM y JLA; Edición: RLM y JLA; Supervisión: RLM.

Referencias

- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Berg, J. y Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000132>
- Blevins, B., LeCompte, K. y Wells, S. (2016). Innovations in civic education: Developing civic agency through action civics. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 344-384. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1203853>

- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad (pp. 211-217). Amarú.
- Booth, C., Cameron, D., Cumming, L., Gilby, N., Hale, C., Hoolahan, F. y Shah, J. (2014). *National Citizen Service 2013 Evaluation: Main Report. Resource document*. Ipsos MORI Social Research Institute.
- Bowyer, B. y Kahne, J. (2020). The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101162. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101162>
- Bowen, D. y Kisida, B. (2018, April 13–17). An experimental investigation of the Holocaust educational impacts on students' civic attitudes and behaviors. [Meeting of the American Educational Research Association], New York, USA.
- Dávila León, O., Ghiardo Soto, F. y Medrano Soto, C. (2005). *Los desheredados. Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. CIDPA.
- Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>
- Ceballos-López, N. y Saiz-Linares, A. (2019) Promoviendo la participación del alumnado en la escuela. Análisis de materiales y guías internacionales para docentes que desarrollan experiencias de voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 329-350. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9157>
- Creswell J. y Miller D. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Chadwick, A. (2006). *Internet politics: States, citizens, and new communication technologies*. Oxford University Press.
- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review*, 107, 104522. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104522>
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cook-Sather, A. (2014). The trajectory of student voice in educational research. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 49(2), 131-148.
- Council of the European Union (2017). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/edc/charter-on-education-for-democratic-citizenship-and-human-rights-education>
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Council of Europe Publishing.

- Covell, K., Howe, B. y McNeil, J. (2008). If there's a rat, don't leave it. Young children's understanding of their citizenship rights and responsibilities. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 321-339. <https://doi.org/10.1080/03057640802286889>
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action: from bystanding to standing by*. SAGE.
- De la Garza-Montemayor, D. J., Peña-Ramos, J. A. y Recuero-López, F. (2019). La participación política online de los jóvenes en México, España y Chile. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 27(61), 83-92.
- Donbavand, S. y Hoskins, B. (2021). Citizenship education for political engagement: A systematic review of controlled trials. *Social Sciences*, 10(5), 151. <https://doi.org/10.3390/socsci10050151>
- Delli Carpini, M., Cook, F., y Jacobs, L. (2004). Public deliberation, discursive participation, and citizen engagement: A review of the empirical literature. *Annual Review of Political Science*, 7, 315-344. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.7.121003.091630>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship Education at School in Europe - 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage.
- Fournier, F., van der Kolk, H., Carty, R., Blais, A. y Rose, J. (2011). *When citizens decide. Lessons from citizen assemblies on electoral reform*. Oxford University Press.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2021). *Proyectos de ciudadanía activa para mejorar las competencias social y cívica. Resumen ejecutivo*. Publicaciones de la Fundación Europea Sociedad y Educación.
- García-Pérez, D. y Montero, I. (2014). Organización y fomento de la participación del alumnado en educación primaria. Un estudio cualitativo de casos. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(2), 211-238. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2014.11>
- Granizo, L, Van der Meulen, K. y del Barrio, C. (2019). Voz y acción en el instituto: Cómo el alumnado de secundaria percibe su participación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(2), 131-145. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2>
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29, 148-165. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Hart, R. A. (1993). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Unicef: International Child Development Center.
- Kahne, J. E. y Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), 738-766. https://doi.org/10.1163/9789460910258_010
- Kawashimi-Ginsberg, K. (2014). *Harry, Hermione, Ron, and Neville-portraits of American teenagers' extracurricular involvement, and implications for*

- educational interventions (CIRCLE Working Paper #80)*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Kells, S. (2022). Comprensión conceptual de la educación cívica en España y Estados Unidos: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 74(1), 63-104. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90636>
- Levy, B., Journell, W., He, Y. y Towns, B. (2015). Students blogging about politics: A study of students' political engagement and a teacher's pedagogy during a semester-long political blog assignment. *Computers & Education*, 88, 64-71. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.010>
- López-Meseguer, R. (2021). *¿Educación cívica para una nueva política? Una aproximación interdisciplinar*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- López-Meseguer, R., Mínguez, R., Gutiérrez, M., Pedreño, M. y de Cendra, L. (2023). *Cartografía social de la educación cívica no formal en España*. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.sociedadyeducacion.org/core/wp-content/uploads/CARTOGRAFIA IG WEB.pdf>
- Merkel, W. (2014). Is there a crisis of democracy?. *Democratic Theory*, 1(2), 11-25. <https://doi.org/10.3167/dt.2014.010202>
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage.
- Mutz, D. C. (2006). *Hearing the other side: Deliberative versus participatory democracy*. University Press.
- Norris, P. (2011). *Democratic deficit. Critical citizens revisited*. University Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. University Press.
- Pitkin, H. F. (1967). *The concept of representation*. University of California Press.
- Psillos, S. (2009). An Explorer Upon Untrodden Ground: Peirce on Abduction. En D. Gabbay (Ed.), *The Handbook of the History of Logic* (pp. 10-117). Elsevier.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, M. J. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, 1, 45-67.
- Robinson, O. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1) 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative research*. Sage
- Saldaña, J. y Mallette, L. (2016). Environmental Coding: A New Method Using the SPeLIT Environmental Analysis Matrix. *Qualitative Inquiry*, 1-7. <https://doi.org/10.1177/1077800416679143>
- Save the Children (2005). *Estándares para la participación de la niñez*. Alianza Internacional de Save the Children.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2019). *ICCS 2016 International Report. Becoming citizens in a changing world*. IEA.

- Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños Cities at human scale. Children's city. *Revista de Educación (special issue)*, 147-168.
- Twining, P., Heller, R., Nussbaum, M. y Tsai, C. (2017). Some guidance on conducting and reporting qualitative studies. *Computers & Education*, 106, A1-A9. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>
- UNESCO (2019). Teaching and learning transformative engagement. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Warren, M. (2001). *Democracy and association*. Princeton University Press.
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of quantitative and qualitative research traditions: Epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311-325. <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>

Hibridaciones onto-epistemológicas en la identidad profesional docente: neoliberalización educativa como elemento de tensión

Javier MOLINA-PÉREZ
Cristina PULIDO-MONTES

Datos de contacto:

Javier Molina-Pérez
Universidad de Valencia
javi.molina@uv.es

Cristina Pulido-Montes
Universidad de Valencia
Cristina.pulido@uv.es

Recibido: 27/09/2023
Aceptado: 26/01/2024

RESUMEN

Las reformas educativas promulgadas en el marco de la neoliberalización política pueden desafiar los posicionamientos onto-epistemológicos que dotan de sentido a la identidad profesional docente. Esta investigación se adentra en las concepciones del profesorado sobre las finalidades de la educación, los ideales de profesional competente o el papel social y político de los sistemas educativos. Se pretende analizar la incidencia de las prácticas de gestión empresarial de la educación sobre los postulados onto-epistemológicos y la consecuente reconstrucción de la identidad profesional. Para ello se plantea un enfoque metodológico cualitativo, articulado por un método inductivo que sigue el procedimiento sistemático de la Teoría Fundamentada. El muestreo teórico define la participación de 30 docentes de Educación Secundaria. A través de entrevistas semiestructuradas en profundidad se recopilan e interpretan los relatos narrativos del conjunto de docentes. Si bien los resultados señalan que el profesorado no ha transformado sus motivaciones de partida, relacionadas con la educación integral del alumnado o la mirada humanista, sí se advierte que la neoliberalización está provocando tensiones y desafíos en sus concepciones onto-epistemológicas. En consecuencia, el profesorado trata de buscar espacios que permitan salvar las discrepancias provocadas por la ruptura entre los postulados reivindicados y las lógicas imputadas por la neoliberalización educativa. Esto desencadena prácticas profesionales caracterizadas por adaptaciones pragmáticas, principios contingentes y posicionamientos ambivalentes. La identidad docente se reconstruye entre lógicas híbridas, sin claras adherencias o resistencias, motivadas por la seducción que implica ser eficaz en entornos de neoliberalización y la necesidad de encontrar marcos de trabajo estables.

PALABRAS CLAVE: Política educacional; Neoliberalismo; Docente de secundaria; Identidad; Ontología; Epistemología.

Onto-epistemological hybridisations in the professional identity of teachers: educational neoliberalisation as an element of tension

ABSTRACT

Educational reforms enacted within the framework of political neoliberalisation may challenge the onto-epistemological positions that give meaning to the professional identity of teachers. This research explores teachers' conceptions of the purposes of education, the ideals of the competent professional and the social and political role of education systems. The aim is to analyse the impact of business management practices in education on onto-epistemological postulates and the consequent reconstruction of professional identity. For this purpose, a qualitative methodological approach is proposed, articulated by an inductive method that follows the systematic procedure of Grounded Theory. The theoretical sampling defines the participation of 30 Secondary Education teachers. Through semi-structured in-depth interviews, the narrative accounts of the group of teachers were collected and interpreted. Although the results indicate that teachers have not transformed their initial motivations, related to the comprehensive education of students or the humanistic view, it is clear that neoliberalisation is causing tensions and challenges in their onto-epistemological conceptions. Consequently, teachers try to find spaces that allow them to bridge the discrepancies caused by the rupture between the postulates claimed and the logics imposed by educational neoliberalisation. This triggers professional practices characterised by pragmatic adaptations, contingent principles and ambivalent positions. The teaching identity is reconstructed between hybrid logics, without clear adherence or resistance, motivated by the seduction of being effective in an environment of neoliberalisation and the need to find stable work frameworks.

KEYWORDS: Educational policy; Neoliberalism; Secondary school teachers; Identity; Ontology; Epistemology.

Planteamientos teóricos a modo de introducción.

El impulso de las políticas globales alineadas con la neoliberalización de los sistemas educativos termina condicionando tanto las prácticas docentes como la forma en que se piensa el profesorado (Browes & Altinyelken, 2022). Para las investigaciones que tratan de comprender las reconstrucciones de la identidad profesional docente es ineludible considerar los elementos que introduce la agenda de neoliberalización educativa (Holloway, 2021). Para este trabajo, se centra la atención en las prácticas de Gestión Empresarial de la Educación Pública (GEEP) y los distintos mecanismos promulgados para dinamizar el funcionamiento de los sistemas educativos públicos conforme a los estándares funcionales del sector privado. Ball y Youdell (2008), con amplia aceptación académica posterior, analizaron la GEEP como dinámicas de privatización endógena o endoprivatización. Prácticas que introducían filosofías

empresariales en la educación para hacerla funcionar bajo marcos de eficiencia. Además, la privatización endógena se vincula con la agenda de la Nueva Gestión Pública (NGP) o modernización de la gestión del Estado. La NGP implica introducir un enfoque comercial en los servicios públicos, una filosofía gerencial en su gestión y distintos mecanismos de rendición de cuentas orientados a las lógicas de competencia que posibilitan elecciones en racionalidades orientadas a principios mercantiles (Brauckmann et al., 2023).

El dogma del número, el imperio de la cuantificación, la clasificación, la conmensurabilidad, la rendición de cuentas y el control de los resultados son, por tanto, elementos que afectan directamente a la práctica profesional y a la forma en la que se percibe el profesorado (Hardy, 2021; Nilsen & Skarpenes, 2022; Piattoeva, 2021; Falabella, 2014). Así, las pruebas de evaluación estandarizada de rendimiento se han convertido en el termómetro que mide la calidad de los sistemas educativos y condicionan el trabajo del profesorado por la centralidad que ocupan en los indicadores de éxito (Fernández-González, 2015). Junto a esto, los mecanismos de rendición de cuentas, basados en un enfoque resultadista y orientados al “mercado educativo”, así como los modos de gestión gerencial de la educación suponen considerar el desarrollo profesional en el marco de una cultura performativa (Pagès, 2021; Singh, 2018). La performatividad, siguiendo el análisis de Ball (2003), se entiende como una tecnología política que provoca una subjetividad seducida por las lógicas de cuantificación. Las dinámicas performativas operan mediante la extensión de mecanismos de datificación, comparaciones, indicadores, porcentajes y juicios sobre la productividad y el rendimiento de docentes y organizaciones. La comparación, la clasificación y la jerarquización se desarrollan con la pretensión de incentivar al profesorado para que, mediante elecciones profesionales libres, se piense bajo razones de eficiencia para ser competentes en entornos conmensurables (Pereira & Yong-Tay, 2023).

Se trata de la conversión del profesorado en un número que identifique sus niveles de productividad y la calidad de su rendimiento. Esto supone una nueva era de la hiperproductividad controlada que emana del mismo sujeto. En esta línea, asentados en el desarrollo del capitalismo digital (Saura et al., 2023), se alude a nuevas evoluciones de la neoliberalización a través de la noción de “burocracia aumentada” (Lima, 2021). La cuantificación tiende a “constituir nuevas subjetividades neoliberales, que ya no necesitan estar sometidas a un control externo ni tampoco a una conducción de las conductas desde el exterior” (Saura & Bolívar, 2019, p. 22). Sin embargo, se parte de un posicionamiento que entiende que el profesorado no asume los cambios automáticamente. El conjunto de docentes no son actores pasivos que decodifican y aceptan literalmente el texto de una reforma para implementarlo en sus clases (Ball et al., 2012). Se considera que las políticas que interpelan cambios, tanto en las prácticas docentes como en la forma de entenderse como profesionales, son discernidas desde la esfera de los fundamentos sobre educación que sustentan la identidad profesional docente. Aquí se instalan los postulados ontológicos y epistemológicos sobre la naturaleza del conocimiento y el desempeño docente (Clandinin, 2000). En consecuencia, la promulgación de políticas se negocia a nivel individual e institucional, en tanto que el profesorado aporta sus propias experiencias, compromisos y valores

personales en la interpretación de las políticas y transformaciones educativas (Chiang et al., 2023). El profesorado dirime los cambios que se producen en su espacio profesional apoyándose en un marco interpretativo personal configurado por un conjunto de creencias y presupuestos personales que otorgan sentido a su ocupación (Zembylas, 2018). Cabe señalar que el interés sobre los presupuestos onto-epistemológicos del profesorado es clave en la investigación sobre la identidad profesional docente y se consideran una parte medular de la profesión (Clandinin, 2000; Holloway, 2019).

Y es que, la identidad profesional que un/a docente configura sobre sí mismo/a no se corresponde con una imagen instantánea de su plano profesional, sino que se vincula a un estado perceptivo, siempre transitorio, precario y provisional, influido por múltiples procesos y transacciones a lo largo del tiempo (Bolívar et al., 2014). La identidad profesional se reconstruye permanentemente atendiendo a un conjunto complejo de dimensiones relacionadas con las creencias y motivaciones, las expectativas de desarrollo, la percepción de competencia, las relaciones de reconocimiento y colaboración con otros actores del sistema educativo, la vivencia emocional o las actitudes que se desarrollan en entornos organizacionales (Garner & Kaplan, 2019). En este sentido, la docencia ha sido tradicionalmente un espacio de disputa de lógicas contrapuestas para definir las tareas que desarrolla el profesorado (Fernández-González, 2017). Estas disputas provocan conflictos en las dimensiones que conforman su identidad profesional. Así, como se evidencia en una parte relevante de la literatura académica, situaciones de interés como la percepción de la educación, la concepción sobre la finalidad ocupacional, el deseo de ser competente en escenarios inciertos, los entornos de cuantificación y datificación, la rapidez con la que se adoptan reformas y contrarreformas o los procesos de privatización; han sido rémoras sobre las que cíclicamente se reconstruye la autopercepción que el profesorado configura sobre sí mismo (Hendrikx, 2019; Fuller, 2019).

En consecuencia, entender cómo las prácticas de GEEP pueden incidir en la identidad profesional docente requiere prestar atención a los posicionamientos, creencias, principios y consideraciones onto-epistemológicas del profesorado. La disputa sobre lo que se considera un perfil docente competente, conforme a la cultura performativa, puede afectar profundamente a la definición de los valores personales, motivaciones, principios y creencias sólidas sobre la educación. Está en juego el significado sobre qué tiene que hacer el profesorado y cómo debe entender su propio éxito y desarrollo profesional. Por consiguiente, este trabajo establece unas preguntas de investigación que guían el enfoque epistémico-metodológico y estructuran los siguientes apartados:

- ¿Han transformado las políticas de neoliberalización educativa los posicionamientos onto-epistemológicos que constituyen la identidad profesional docente?
- ¿Cómo reconstruye el profesorado su identidad profesional en un contexto de GEEP?
- ¿Se están produciendo respuestas de resistencia, aceptación, conformidad o adherencia profesional a las prácticas de GEEP?

Enfoque metodológico

Se parte de un posicionamiento metodológico interpretativo que pretende construir un espacio teórico y de discusión que permita comprender la influencia de las prácticas de GEEP en la identidad profesional docente. Se opera mediante un enfoque cualitativo orientado por las preguntas analíticas de investigación que se señalan en el apartado anterior (Sutton & Vives-Varela, 2022). El acercamiento metodológico se inserta en una línea hermenéutica que pretende dar luz a las narrativas de los “sin voz” para que, desde lo biográfico-narrativo, emerjan dimensiones cognitivas, emocionales y de acción que constituyen el conocimiento práctico, el ciclo vital o la identidad profesional docente (Dör et al., 2016). El análisis narrativo, mediante un método inductivo, implica una interacción dialógica donde se exploran las partes del conjunto de la narración para alcanzar una comprensión profunda del relato, entendido como método de conocimiento.

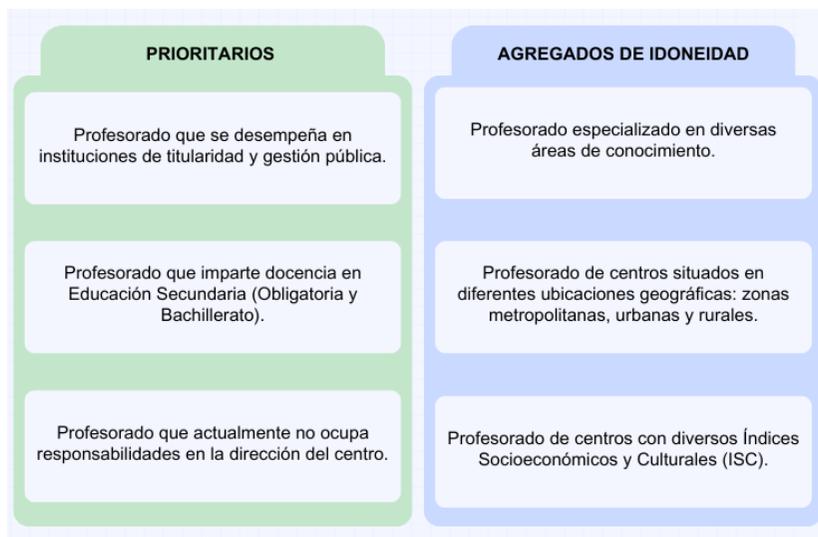
El diseño de la investigación sigue los procedimientos sistemáticos de la Teoría Fundamentada. Se desarrolla un proceso inductivo de investigación donde las hipótesis son emergentes y responden a un ensamblaje de teorías sustantivas, marcadas por los relatos del profesorado, teorías formales, existentes en la literatura académica y los espacios marcados por las interpretaciones que se derivan del contexto de investigación (Glaser & Strauss, 1967). La codificación de las unidades de significado de interés para la investigación y las vinculaciones entre los distintos códigos son fundamentales para reconstruir, desde las experiencias del conjunto de participantes, una aproximación que permita comprender las eventuales transformaciones que puedan producirse en los posicionamientos onto-epistemológicos del profesorado como consecuencia de la promulgación de prácticas de GEEP (Mohajan & Kumar-Mohajan, 2023).

Instrumento de obtención de información y participantes

Como instrumento de recogida de información se emplea la entrevista semiestructurada en profundidad, con una finalidad hipotético-inductiva. Mediante esta técnica se recopilan los extractos narrativos y se sitúan en un “contexto de contextos” mediado por las vivencias, percepciones, interpretaciones, valores y creencias del profesorado que, proyectan y configuran su identidad profesional en el contexto de la GEEP (Acosta & Ruíz, 2016). Las entrevistas han sido trianguladas con otros materiales, como documentos oficiales sobre normativas educativas mencionadas por el conjunto de informantes, o anotaciones y registros no sistemáticos recogidos para mejorar los marcos interpretativos. El conjunto de participantes de la investigación son docentes que se desempeñan en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Para la selección de participantes se definen casos de interés motivados por criterios prioritarios de participación y criterios agregados de idoneidad (figura 1).

Figura 1

Criteria prioritarios de participación y criterios agregados de idoneidad para la selección de participantes



Definidos los criterios se ejecuta la técnica snowball sampling (Obilor, 2023). De este modo, son los propios informantes quienes proponen nuevos sujetos para la participación en el proceso de investigación. Esta dinámica se monitorea para considerar perfiles docentes “discrepantes”; con diferentes experiencias, bagajes profesionales, tradiciones epistemológicas y entornos laborales al objeto de aumentar el volumen de informaciones, su diversidad y su complejidad. No se plantean criterios orientados a introducir elementos de representatividad ni mecanismos que aseguren la aleatorización de la muestra participante. Se trata de un muestreo teórico que no prescribe de antemano un número definido de sujetos muestrales. La definición final de participantes se realiza en el proceso simultáneo de trabajo de campo y análisis de datos. Para esta investigación, el número de participantes se estableció en 30 casos, una vez alcanzado el criterio de “saturación teórica” (Glaser & Strauss, 1967). Además, se destaca que la investigación se adhiere a las consideraciones éticas establecidas por el Institutional Review Boards (IRB), enfatizando el respeto hacia los participantes, la obtención de su consentimiento informado y la preservación de su privacidad.

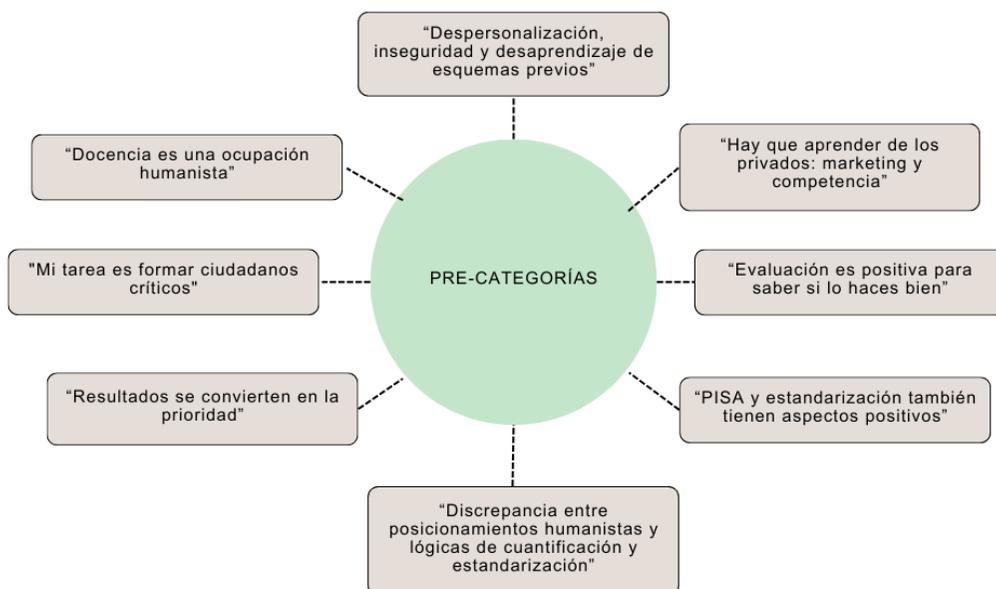
Análisis de informaciones

Para el procesamiento de la información y el análisis de las narrativas, se ha empleado el software QSR NVivo. Se ha efectuado un proceso de codificación inductiva, que se representa en la figura 3 y la figura 4. Se comienza con una codificación en vivo, donde se extrae la unidad de significado relevante para las preguntas de investigación planteadas. A esta codificación se le asigna una nomenclatura que sintetiza la idea

clave, tratando de mantener las expresiones utilizadas por el conjunto de participantes. Una vez definidos los códigos en vivo, la siguiente fase del análisis radica en reorganizar el árbol de códigos inicial, mediante la identificación de similitudes, asociaciones y saturación de los códigos en vivo (Mohajan & Kumar-Mohajan, 2023). Se pretende la integración de los códigos en procesos emergentes de "construcción de la teoría". Esta fase de análisis culmina con las siguientes pre-categorías representadas en la figura 2:

Figura 2

Pre-categorías resultado de la codificación en vivo



Estas pre-categorías se han examinado profundamente en los siguientes segmentos del análisis. La tarea posterior se fundamenta en una fase de "bricolaje de la investigación" para proporcionar categorías de análisis axiales que culminen con el proceso inductivo. Esta tarea ha concretado dos categorías fundamentales para organizar los resultados obtenidos, a fin de proporcionar una estructura coherente y comprensible. La primera, representada sintéticamente en la figura 3, y denominada: "docencia como ocupación humanista frente a la concepción neoliberal". La segunda, representada sintéticamente en la figura 4, y denominada: "la propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado".

En el siguiente apartado se desarrollan conjuntamente los resultados y discusiones derivados de las categorías de análisis. En este espacio se hace uso de los relatos narrativos expresados por el conjunto de participantes (teorías sustantivas), al tiempo que se conjugan con la discusión académica (teorías formales), y las interpretaciones mediadas por el contexto de investigación.

Figura 3

Proceso de Codificación para la Categoría “Docencia como ocupación humanista frente a la concepción neoliberal”

<u>UNIDAD DE SIGNIFICADO</u>	<u>CODIFICACIÓN EN VIVO</u>	<u>CATEGORÍA</u>
"A mí me gustaría recuperar la cuestión más humanista, de paideia..." DOCENTE 10.	→ Docencia es una ocupación humanista	1. Docencia como ocupación humanista frente a la concepción neoliberal
"Mi tarea es generar ciudadanos conscientes y críticos con la realidad" DOCENTE 4.	→ Mi tarea es formar ciudadanos críticos	
"Hay momentos en los que tú misma tienes discrepancias (...). Hay una esquizofrenia en el profesorado, estamos en contradicción". DOCENTE 25.	→ Discrepancias entre posicionamientos humanistas y lógicas de cuantificación y estandarización	
"Se crea una despersonalización (...). Una trampa en la que yo he caído ha sido ser muy obediente a la normativa". DOCENTE 2.	→ Despersonalización, inseguridad y desaprendizaje de esquemas previos	

Figura 4

Proceso de Codificación para la Categoría “La propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado”

<u>UNIDAD DE SIGNIFICADO</u>	<u>CODIFICACIÓN EN VIVO</u>	<u>CATEGORÍA</u>
"Los resultados de selectividad son determinantes (...). Para mí es un control evaluativo externo y a mí me importa..." DOCENTE 24.	→ Resultados se convierten en la prioridad	2. La propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado.
"Tú tienes que evaluar, no solamente por ver el resultado de los alumnos, sino por ver tu resultado como profesor" DOCENTE 7.	→ Evaluación es positiva para saber si lo haces bien	
"Pienso que el informe PISA es positivo, incide mucho en las competencias...". DOCENTE 17.	→ PISA y estandarización también tienen aspectos positivos	
"La pública no se vende (...). Deberíamos de aprender de los privados: buzonear, publicitar (...)" DOCENTE 22.	→ Hay que aprender de los privados: marketing y competencia	

Teoría Fundamentada: entre las teorías sustantivas y las teorías formales

Docencia como ocupación humanista frente a la concepción neoliberal

La mayor parte del profesorado participante expresa una aproximación humanista a su tarea como profesional de la educación y una sensibilidad emancipadora ligada a lo que debería ser la filosofía del sistema educativo. El profesorado suele identificarse con un modelo profesional caracterizado por valores humanistas y enfocado a la formación integral del alumnado para su participación activa en la sociedad. Sin embargo, este posicionamiento habitualmente encuentra discrepancias con los marcos funcionales que propone la agenda de neoliberalización educativa (Hendrikx, 2019).

Yo, dentro de mis conceptos personales, tengo una concepción ideológica humanista y con una opción personal de orden cristiano, hablando de un concepto de persona que responda a esa capacidad de crecer y de no ser ciegamente útil a la sociedad, sino de colaborar a partir del propio desarrollo al desarrollo de una sociedad. Mis conocimientos científicos los tengo como un concepto relativamente instrumental, sirven siempre para desarrollar algo más. DOCENTE 29.

La administración no habla del lado humano, que creo que es lo más importante de nuestro trabajo, Yo soy profesora, en parte, gracias a profesores que he tenido y que me han inspirado. Un profesor ideal es el que, aparte de impartir bien su materia, es una persona que ve a sus alumnos como otra persona, que no es un número, un trasto o un bulto. DOCENTE 13.

Mi tarea es generar ciudadanos conscientes y críticos con la realidad. Entonces, mi enfoque se basa en esa teoría, sobre todo, para que ellos mismos se formen luego un poco a sí mismos. Como decía un profesor que tenía yo: "saber leer un artículo de periódico básicamente y que no te manipulen". DOCENTE 4.

Sin embargo, llama la atención en los siguientes relatos, véase el de la docente 17 y se intuye también en el relato de la docente 13, la inseguridad, la ambivalencia y el recelo que manifiesta el profesorado cuando se refiere a la perspectiva humanista en la que apoya su práctica. Suele experimentarse una fuerte contradicción entre lo que piensan que deben hacer, vinculado a una formación para una ciudadanía participativa, y lo que se les insta a trabajar, fundamentalmente relacionado con la transmisión de habilidades académicas y técnicas:

Yo tengo mucha vocación de transmitir e inculcar determinados valores que hacen que la sociedad sea más justa. No sé si eso algunas personas pueden entender que es manipulación o tratar de comerle el coco a mis alumnos. Intento transmitir valores que se basan en la igualdad, en el pensamiento crítico, en la autoestima, en la solidaridad, en el bien común, la equidad... En ningún momento mi objetivo es tratar que los alumnos piensen como yo. DOCENTE 17.

Lo que más me mueve de esto es la educación pública, que tiene una función esencial que es la de formar a ciudadanos. Y ahí no vamos a discutir una idea política, menos como están las cosas ahora, pero yo siempre les digo a los alumnos que les quiero enseñar a pensar y reflexionar por sí mismos. Mi función es esa, inculcar a los alumnos algo más allá del conocimiento. DOCENTE 13.

La tarea humanista no solo se muestra como una consideración de partida o posicionamiento ontológico, sino que también configura una determinada forma de

entenderse como profesional de la educación. Sin embargo, ser docente con unos propósitos humanistas en el espacio neoliberalizado de la educación genera cuestionamiento y tensión. En muchos casos, esta autopercepción es desafiada por unos condicionamientos prácticos que emanan de lógicas mercantiles, competitivas e instrumentales (Nilsen & Skarpenes, 2022). Puede considerarse, en líneas generales, que la autopercepción que el profesorado configura sobre sí mismo, o sobre su modelo ideal de buena práctica, dista del rol que, en muchas ocasiones, debe asumir para cumplir con las demandas impelidas desde la agenda educativa de GEEP. Es una discrepancia que se ha observado en otras investigaciones, véase Hendrikx (2019) o Jeffrey (2002), donde se sugiere una incompatibilidad fundamental entre los valores humanistas reivindicados en la profesión docente y las dinámicas puestas en marcha por las prácticas de neoliberalización. En consecuencia, una parte del profesorado advierte que su concepto de educación se está desvirtuando y la agenda de reforma educativa está provocando una ruptura con sus concepciones sobre buen docente y la buena educación:

Un buen docente es el que se da cuenta que tiene delante a personas y que tiene que cuidarlas en el sentido antiguo del “cuidado de” y de construcción; el que permite desarrollar habilidades del pensamiento, tanto crítico como creativo. A mí me gustaría recuperar esa cuestión más humanista, de paideia, de formación de la persona, pero creo que el camino va justo por carreteras diferentes. DOCENTE 10.

Yo me creía mucho la LOGSE¹ pero las posteriores reformas han sido muy machacantes para mí. Me han afectado en el sentido de no saber la finalidad de mi trabajo porque; que pongas en los papeles que la finalidad del sistema educativo está la educación integral de las personas y luego las compartimentamos por estándares... ¡hombre, por favor! Vamos a hablar un poquito más de la vida... DOCENTE 11.

El profesorado percibe que se instala en una atmósfera dominada por un interés instrumental y utilitarista que deja al margen aspectos creativos, artísticos o humanísticos, esenciales para la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva. Se consolidan en la cotidianidad profesional tareas vinculadas a las dinámicas de cuantificación, estandarización y datificación. Elementos que priorizan los contenidos técnicos y racionales, en detrimento de los aspectos emocionales, personales y relacionales de la educación, que constituyen el núcleo de muchos compromisos docentes (Browes & Altinyelken, 2022). En este contexto, la relación educativa se entiende como una estrategia instrumental que debe aumentar el valor de intercambio que se mide por indicadores de rendimiento y escalas cuantificables (Skerritt, 2019). Véase, en los siguientes relatos, la referencia que hace el profesorado sobre estas cuestiones narrando su experiencia profesional ligada al dogma del dato:

En mi opinión, todos los ítems y todo esto es una cosa bastante nefasta, porque nos convierte en registradores. Básicamente estamos ahí marcando unos logros que se consiguen y no consiguen, pero no nos permite hacer una evaluación integral. DOCENTE 27.

El alumnado es tan diverso, hay tantas circunstancias personales, familiares (...) que la evaluación no se puede convertir en un proceso estándar. La evaluación tiene que ser

¹ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

individual, progresiva y tiene que ser a lo largo de un período de tiempo, que algunas veces va más allá incluso del propio curso escolar. DOCENTE 11.

Vivo rodeado de cifras, de ítems, de indicadores, de marcar cruces y luego todo eso lo que implica en términos de burocratización. Es lamentable. A alguien se le ha ido esto de las manos. Todo tiene que estar perfectamente cuantificado, medido, en informes de no sé qué historia; pero no nos queda otra que hacerlo y hacerlo bien porque si no puedes tener problemas con la administración. DOCENTE 31.

Son narraciones que describen una experiencia performativa que termina desencadenando estados de inseguridad profesional, inestabilidad emocional, duda, ambivalencia y falta de criterio sobre la propia tarea docente (Ball, 2003). Estos aspectos se han analizado en el contexto español, apuntando hallazgos similares (Luengo & Saura, 2013; Pulido-Montes & Lázaro, 2017); y en la investigación internacional, señalando las tensiones que sufre el profesorado cuando la datificación acapara las prácticas docentes y se convierte en un elemento que produce tensión e inestabilidad profesional (Stevenson, 2017; Singh, 2018; Lewis & Holloway, 2019). La performatividad se concibe como una cultura que se opone, por definición, a la idea de profesional de la educación. En algunos casos, el profesorado lo vive como un proceso de despersonalización, un desaprendizaje de sus esquemas profesionales, una separación de sus convicciones y juicios pedagógicos para responder a las demandas de la GEEP (Jeffrey, 2002).

Se crea una despersonalización y un maestro, ante todo, tiene que ser en el aula una prolongación de su persona. Una trampa en la que yo he caído en mi vida laboral ha sido ser muy obediente a la normativa, a la regla del juego. En ese momento he perdido el equilibrio; y la educación es equilibrio entre lo que uno tiene que hacer, porque tiene que hacerlo, y lo que debe de hacer. Ese equilibrio nunca se puede perder. DOCENTE 2.

Se produce una especie de “doblepensar orwelliano”. Se da mucha importancia a todo lo que está pasando en clase, pero luego lo que se miran básicamente son cifras. Eso provoca un problema de comprensión sobre hacia dónde se va. Pero cada vez inciden más en ir rellenando porcentajes, haciendo tablas y presión desde todos los ámbitos para que las cifras sean mejores. DOCENTE 10.

Hay momentos en los que tú misma tienes discrepancias personales. No sé ni cómo explicarlo. El problema es que el sistema educativo nos pide una cosa y su contraria. Al final hay una cierta esquizofrenia en el profesorado porque, efectivamente, estamos siempre en una contradicción. Se nos pide, por ejemplo, que seamos muy objetivos con la evaluación y se nos hace detallar en las programaciones los indicadores de logro (...). Pero luego, se nos pide que no haya un porcentaje muy alto de suspensos. Pero, si no cumplen esos criterios y suspenden, ¿ahora qué haces? ¿Me explico? DOCENTE 25.

El conflicto es una característica fundamental de la identidad profesional docente en la educación neoliberalizada. El profesorado constantemente está lidiando con lógicas contrapuestas. Ball (2003) analiza la “esquizofrenia” de la identidad docente, cuestión a la que se refiere anteriormente la docente 25, cuando los presupuestos personales y profesionales no son coherentes con los propósitos y filosofías de las reformas educativas de neoliberalización. La identidad docente, como expresa el autor, se debate entre actuar con “autenticidad”, desde su propio juicio, y la “fabricación” de un perfil que sea competente en el paradigma de la enseñanza eficaz del entorno cuantificado. Son hallazgos congruentes con investigaciones como la de Roberts-Holmes (2015), donde se evidencia que la cultura performativa desafía las propias

creencias del profesorado e, incluso, compromete los valores que sustentan sus prácticas. Esto puede desvanecer cualquier respuesta amparada en lógicas resistentes a las propuestas de la GEEP.

La propagación de la lógica de neoliberalización entre el profesorado

Alude Falabella (2014) a que las políticas de neoliberalización educativa no solo cambian las prácticas escolares, sino que transforman la cotidianidad de los centros, la ética de la gestión y la identidad docente. En esta línea, la investigación advierte cómo casos con narrativas onto-epistemológicas antagonistas a la neoliberalización educativa, incorporan progresivamente en su práctica algunos postulados que emanan de la agenda de NGP. En líneas generales, puede observarse cómo la pujanza de la GEEP lleva progresivamente a una parte del profesorado a posicionarse en coordenadas alineadas a las lógicas de neoliberalización educativa (Díez & Palomo, 2022). Esto se observa en los relatos que expresan las implicaciones de los regímenes de rendimiento, los mecanismos de evaluación y los modelos de gestión gerencial de centros educativos.

Los regímenes de rendimiento establecen controles y límites sobre las experiencias profesionales, al tiempo que cercan la idea de práctica competente con el propósito de reforzar y seducir la identidad docente hacia sensibilidades empresariales (Skerritt, 2019). La vivencia performativa hace que el profesorado se valore como profesional bajo la lente de la evaluación y los resultados. Se genera, en consecuencia, un clima de trabajo que somete al profesorado a una vigilancia constante por medio de porcentajes, evaluaciones y registros para comprobar su competitividad o su éxito en el logro de objetivos de rendimiento.

Creo que todos los profesores de un centro nos hacemos responsables de esos porcentajes y sí nos halaga o nos preocupa cuando nuestros resultados son buenos o no son buenos. Siempre pretendes que el número de aprobados aumente porque eso es un indicador de que el trabajo que se está haciendo va en la buena dirección. DOCENTE 17. Los resultados de selectividad son determinantes para que las familias digan “bueno, es que este instituto es súper bueno porque todos los años matricula a un montón de médicos, matemáticos...”. Para mí es un control evaluativo externo y a mí me importa, no solamente por orgullo profesional sino porque deseo que el alumnado esté bien preparado para poder realizar lo mejor posible esa prueba. Yo no trabajo obsesionada con eso, pero sí es verdad que tengo muy presente la forma en que se va a evaluar y sí que me centro más en eso. DOCENTE 24.

Mayoritariamente el profesorado reconoce que la preparación del alumnado para el éxito en las evaluaciones, aunque no forme parte de su visión de la educación, modifica la orientación de sus programaciones didácticas. Conclusiones similares se identifican en el estudio de Pagès (2021), sobre las implicaciones de la rendición de cuentas en el sistema educativo. La cultura performativa está diseminando una realidad difícilmente cuestionable sobre lo que debe ser la “buena enseñanza” y lo que significa ser “buen docente” en la actualidad, convirtiéndose en una poderosa agencia de cambio de la identidad profesional (Wilkins et al., 2012). Se comprueba que las prácticas de estandarización educativa o la relevancia de las evaluaciones externas

seduce progresivamente a una parte del profesorado. En algunos casos, véase el docente 7, se defiende la evaluación externa estandarizada por encima de otros mecanismos como muestra de calidad o trabajo eficaz. En otros casos, se entiende que las evaluaciones estandarizadas funcionan como mecanismos que favorecen la comparabilidad y la objetividad en la valoración de los méritos del alumnado, elementos fundamentales para la cuantificación propia de la educación neoliberalizada:

Tú tienes que evaluar, no solamente por ver el resultado de los alumnos, sino por ver tu resultado como profesor. Cuando hay alumnos que no llegan, a lo mejor soy yo el que no es capaz de hacer que el alumno llegue (...). Yo estoy a favor de las pruebas externas. En cierta manera es la única forma de saber si realmente tu trabajo es efectivo o no. Yo creo que una prueba externa con instrumentos de fuera del centro, evaluada por profesores que no son del centro, es la única manera de saber si realmente estás dando una enseñanza de calidad o que realmente tu trabajo tiene unos determinados resultados. DOCENTE 7.

Considero que hay pruebas que son muy necesarias, como la PEvAU², porque realmente es la que iguala a todos los centros educativos y da las mismas oportunidades a todos los estudiantes, vengan de donde vengan. Por tanto, el concepto de pruebas como control de calidad y demás se puede entender desde un prisma positivo. DOCENTE 6.

La evaluación yo creo que es importante para ser objetivos. Entonces, pues si tienes cincuenta ítems para funcionar mínimamente bien y tener organización, vale, pero que sean los mínimos posibles y que no se reduzca todo a eso. DOCENTE 28.

Los extractos sobre los sistemas de evaluación evidencian, como analiza Holloway (2019), la conformación de un nuevo régimen onto-epistemológico que reconfigura, con diferentes intensidades, la identidad profesional docente. Esto afecta a las creencias previas, a los propósitos pedagógicos o a las finalidades de la práctica. La progresiva promulgación de la GEEP, en diferentes escalas y con distintos niveles de riesgo, está generando una cultura de cumplimiento y aceptación, donde la identidad docente se reconstruye por medio de las herramientas, las prácticas y las dinámicas de cuantificación y control (Saura & Luengo, 2015; Díez & Palomo, 2022). En esta línea, es interesante apreciar cómo docentes que en alguna ocasión han mostrado un posicionamiento crítico con la cuantificación, la datificación de los sistemas educativos o la práctica técnica, encuentran en la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) un elemento de interés y beneficio para el sistema educativo. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) ha legitimado el régimen de la estandarización por medio de su interés en las políticas educativas nacionales y la simpatía con la que la mayoría de los países desarrollados han aceptado sus propuestas por su potencialidad para medir la competitividad económica de los países (Fernández-González, 2015). En estos casos, el profesorado, quizá consciente de sus posicionamientos ambivalentes, busca equilibrios entre sus propias convicciones para gestionar las tensiones que provocan los modelos de estandarización educativa:

Pienso que el informe PISA es muy positivo, con todas las salvedades que tenga. Incide mucho sobre las competencias, no es un modelo que a los alumnos les condicione,

² Prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad.

simplemente es algo más informativo que nos permite tener una idea respecto a otras comunidades y países, o avanzar más en el tema de las competencias. DOCENTE 17.

Los informes PISA buscan el resultado competencial y me parece muy interesante. Intento que el alumnado obtenga las máximas competencias y destrezas posibles. Para mí, como parte positiva es todo ese horizonte de trabajo competencial, que puede ser mucho más cualitativo que cuantitativo. Sin embargo, me parece muy negativo el caer en comparativas, el hacer que la evaluación sea un proceso capitalista y completamente meritocrático. Entonces, yo creo que lo que tenemos que pensar es crear ciudadanos libres, con pensamiento crítico, capaces de integrarse en la sociedad, de respetar las principales normas cívicas y democráticas y de poder continuar un camino académico o profesional óptimo. DOCENTE 24.

En el extracto narrativo anterior, la docente 24 comienza relatando las potencialidades de la evaluación PISA. Conforme avanza su argumentación se advierten hibridaciones entre la lógica competencial con la que simpatiza actualmente y su posicionamiento de partida, vinculado a un sistema educativo al servicio de la educación integral de la persona. Posicionamientos híbridos que, a continuación, también se aprecian en la docente 18. Esta profesora ha defendido con anterioridad una clara visión humanista de la educación y una reiterada reivindicación de su motivación profesional al servicio del desarrollo integral. Sin embargo, defiende simultáneamente la necesidad de orientar su trabajo hacia la preparación del alumnado para su empleabilidad:

Nosotros tenemos que construir profesionales que sepan que las habilidades duras y las blandas importan. Mis alumnos hacen portfolios donde siempre incluyen una pieza en la cual hablan de las habilidades blandas, que están muy de moda, las “soft skills”. Quiero que ellos interpreten cómo han podido aprender elementos tan importantes para luego su desempeño profesional, como el trabajo en equipo, la iniciativa, la oralidad... Entonces, para mí es muy importante que esas habilidades blandas estén presentes de cara a ese futuro laboral. DOCENTE 18.

Estos relatos evidencian lógicas discrepantes que se hibridan y terminan reconstruyendo la identidad profesional docente en espacios educativos neoliberalizados (Molina-Pérez & Luengo, 2021). Esta hibridación no permite formular afirmaciones que sostengan que el profesorado ha aceptado la lógica neoliberal, si bien se puede considerar que los posicionamientos de una amplia parte de docentes están siendo seducidos por la agenda de GEEP (Acuña, 2023). Esta afirmación puede apoyarse atendiendo a otros marcos narrativos de especial interés para esta investigación. Si bien la defensa de la educación pública es un posicionamiento compartido por la totalidad de informantes, se observa cómo una parte del profesorado defiende la entrada de lógicas mercantiles en educación; ya sea por medio de las estrategias desarrolladas por el marketing o la idea de competencia como elemento de dinamización de los procesos de escolarización. Todo ello en un contexto donde la red de educación pública se ve obligada a competir con centros de la red privada y privado-concertada:

¿Sabes por qué se pretende gestionar la pública como la privada? Pues mira: ¿qué escuelas están más valoradas: las públicas o las privadas? ¿Quién saca mejor nota? Es mentira que la privada saca mejor nota, lo que pasa es que en la pública no vende; ese es el problema. Eso es como cuando vas a la sanidad privada y te ponen en la consulta un

hilo musical y no es lo mismo que la pública, que escuchas a gente gritando. El médico te va a decir lo mismo. La pública no se vende, no da resultados, no se promociona, mientras que en la privada están obligados a hacerlo, es su negocio, es su empresa. Deberíamos aprender de los privados: buzinear, publicitar, dar a conocer nuestros méritos...
DOCENTE 22.

Yo creo que la competición es sana en cuanto a que, a veces, ver que otro centro tiene demanda pues te puede ayudar a mejorar tú también. Yo la competitividad me parece bien siempre y cuando nos ayude a mejorar. DOCENTE 28.

No parece, por los registros que completan la técnica de recogida de información, que ésta sea una opción elegida por el profesorado que atienda a motivos de convicción o valores profesionales. Más bien apunta a una respuesta de necesidad ante una situación de dificultad y supervivencia en el entorno competitivo de escolarización. Las instituciones educativas, dentro de un esquema de competencia, tienen constantemente que “marketearse” y desempeñarse con éxito de acuerdo a estos criterios. Esto ha sido identificado en otros espacios de investigación, véase Luengo y Molina-Pérez (2018), donde se centra la atención en las dinámicas relacionales “comercializadas” que se producen entre docentes, fundamentalmente las direcciones educativas, y las familias, consideradas como clientes de la educación. Son dinámicas que introducen al profesorado en las lógicas y filosofías de la agenda de neoliberalización. En este sentido, la docente 13, propone la necesidad de desarrollar técnicas de marketing para seducir al profesorado que no comparte estos planteamientos.

¿Por qué fracasan las reformas? No digo que la culpa sea del profesorado. Yo llevaría un poco de marketing a la educación, de manera que te vendo la propuesta (...). Es que he trabajado en tiendas y me gusta mucho el marketing. DOCENTE 13.

Son relatos que evidencian que las filosofías empresariales, los modelos procedimentales o las técnicas del sector privado aparecen progresivamente en docentes con diferentes procedencias culturales, afinidades ideológicas o trayectorias pedagógicas (Acuña, 2023). Podría considerarse que el profesorado está respondiendo a las lógicas comerciales con posicionamientos y prácticas propias de las filosofías empresariales (Díez & Palomo, 2022). Esto lleva a considerar que la mayor parte de docentes no tienen un posicionamiento ontológico puro, de oposición, rechazo o contrario a la lógica de neoliberalización, pese a la reivindicación inicial de presupuestos humanistas. No puede considerarse que exista un perfil docente resistente a la diversidad de prácticas que comprende la educación neoliberalizada. En otros espacios, véase Bausell y Glazier (2018) o Pereira y Yong-Tay (2023), se señala que, progresivamente, el profesorado comienza a direccionar su práctica desde una subjetividad orientada hacia planteamientos vinculados con la rendición de cuentas, alejados de filosofías pedagógicas o principios profesionales. Lo cierto es que se muestran perfiles híbridos, reconstrucciones onto-epistemológicas, casos que son capaces de mantener una postura crítica con algunas de las dinámicas de neoliberalización pero que, en otros apartados, por diferentes motivaciones, hacen suyas, se adhieren y se sienten seducidos por respuestas amparadas en la agenda de GEEP (Molina-Pérez & Luengo, 2021).

Reflexiones finales

El presente trabajo de investigación permite formular las siguientes teorías emergentes a modo de conclusión. En primer lugar, se señala que una parte mayoritaria de participantes entienden la docencia como una ocupación humanista; frente a la concepción resultadista e instrumental con la que opera la neoliberalización educativa. Esto supone una tensión que desafía los posicionamientos onto-epistemológicos, fundamentales en la configuración de la identidad profesional. El profesorado se encuentra inmerso en lógicas en disputa que cuestionan su propia concepción de la educación, sus creencias de partida o sus ideas sobre las finalidades de los sistemas educativos en los que se desempeñan. Los relatos evidencian una “lucha simbólica” donde la lógica humanista mayoritaria entre el profesorado coexiste con una racionalidad centrada en los resultados, las mediciones, las comparaciones, los sistemas de control y otras prácticas vinculadas a la GEEP (Wilkins et al., 2021).

Esto se está traduciendo en fuertes cuestionamientos y una relevante incertidumbre sobre aspectos relacionados con lo que significa ser profesional de la educación en el contexto político de la neoliberalización. Ante ello, la línea general sostenida por el conjunto de docentes se caracteriza por hibridaciones en su discurso y en su práctica; adhesiones, “adaptaciones pragmáticas”, ambivalencias y resistencias que dan cuenta de la compleja pugna sobre la propia forma de entenderse como profesional (Molina-Pérez & Luengo, 2021). El profesorado trata de gestionar equilibrios, negociar marcos que permitan desarrollar prácticas que, en ocasiones, son contrarias o difieren de sus posicionamientos onto-epistemológicos. Es esta negociación subjetiva la que favorece la permeabilidad de la agenda de GEEP. El profesorado se siente seducido por adherirse e implementar determinadas prácticas y presupuestos de la GEEP, al tiempo que critica, cuestiona o muestra falta de convicción, por la necesidad de encontrar dinámicas de trabajo más estables y menos lesivas. La identidad profesional deviene entonces en un constructo contingente, eventual, reconstruido mediante la búsqueda de marcos que permitan salvar las discrepancias surgidas de la ruptura entre los postulados docentes previos y las lógicas asociadas a la neoliberalización (Fuller, 2019). Por consiguiente, se evidencia que el profesorado configura una autopercepción errática, difusa y ambivalente como consecuencia de las hibridaciones entre las identidades divisadas y las identidades imputadas por la agenda de GEEP.

En síntesis, no podría afirmarse con certeza ni consenso que las prácticas de GEEP hayan transformado radicalmente la identidad profesional docente, en línea con lo señalado en otras investigaciones (Braun & Maguire, 2020). No puede considerarse que el profesorado reconstruya su identidad profesional por medio de una nueva forma de autopercebirse desligada de los principios reivindicados o las consideraciones previas vinculadas a postulados humanistas. Se constituye así un nuevo “régimen onto-epistemológico”, como señala Holloway (2019), donde la identidad profesional se reconstruye sin claras adherencias, sin evidentes resistencias, sin sustentos epistemológicos que permitan una praxis apoyada en el seguimiento de ideales, compromisos, juicios profesionales o convicciones pedagógicas. No existen, en

consecuencia, posicionamientos ontológicos puros porque la neoliberalización los ha debilitado (Roberts-Holmes, 2015).

Para concluir, se considera pertinente cerrar el trabajo destacando los elementos que pueden limitar sus implicaciones académicas y establecer líneas de investigación posteriores. Por un lado, se señala como limitación haber realizado el grueso de las entrevistas semiestructuradas en profundidad por medio de aplicaciones de videollamada. Se considera que esto puede limitar la calidad de la recogida de información en tanto que pueden perderse aspectos referidos a la comunicación no verbal, fundamentales en investigaciones de corte hermenéutico. El trabajo etnográfico posterior será fundamental para complementar las posibles limitaciones asociadas a la fase narrativa. Por otro lado, se señala como limitación la utilización exclusiva de la técnica de entrevista semiestructurada en profundidad. La incorporación de otras técnicas cualitativas más personalizadas, como los biogramas o las historias de vida, que permitan adentrarse en aspectos subjetivos más complejos, compete a nuevas líneas de investigación que precisan desarrollarse.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado por medio de una financiación pública obtenida en convocatoria competitiva dentro del programa de Formación de Profesorado Universitario (FPU16/00835). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, J.M-P. y C.P-M.; metodología, J.M-P. y C.P-M.; software, J.M-P. y C.P-M.; validación, J.M-P. y C.P-M.; análisis formal, J.M-P. y C.P-M.; investigación, J.M-P. y C.P-M.; recursos, J.M-P. y C.P-M.; análisis de datos, J.M-P. y C.P-M.; redacción del borrador original, J.M-P. y C.P-M.; redacción, revisión y edición, J.M-P. y C.P-M.; supervisión, J.M-P. y C.P-M.; administración de proyectos, J.M-P. y C.P-M.

Referencias

- Acosta, F. y Ruiz, G. R. (2016). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica: entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Octaedro.
- Acuña, F. (2023). Governing teachers' subjectivity in neoliberal times: the fabrication of the bonsai teacher. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2023.2196954>
- Ball, S. J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Educación y Pedagogía*, 37(15), 87-104. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5979>
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.

- Bausell S. B. y Glazier J. A. (2018). New teacher socialization and the testing apparatus. *Harvard Educational Review*, 88(3), 308-333. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.3.308>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez-García, P. (2014). Crisis and reconstruction of teachers' professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://ssrn.com/abstract=3238480>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P. y Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: Fostering the professional development of school principals. *Professional development in education*, 49(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Braun, A. y Maguire, M. (2020). Doing without believing - enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(4), 433-447. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>
- Browes, N. y Altinyelken, H. K. (2022). Professionalism in the era of accountability: Role discrepancy and responses among teachers in the Netherlands. *The British Journal of Sociology*, 73(1), 188-205. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12917>
- Chiang, T. H., MacKenzie, A., Sude, B., Zeng, W., Thurston, A., Fu, S. y Yao, Y. (2023). Configuring governmentalized teachers through introspective panopticism from the Foucauldian perspective. *International Journal of Educational Research*, 118, 102158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102158>
- Clandinin, D. J. (2000). Learning to teach: A question of knowledge. *Education Canada*, 40(1), 28-30. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2000-v40-n1-Clandinin.pdf>
- Díez, E. J. y Palomo, E. (2022). La formación universitaria del futuro profesorado: la necesidad de educar en el modelo del decrecimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(36.2), 231-250. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>
- Dör, A., Florenzano, R., Soto-Aguilar, F., Hammann, F. y Lira, T. (2016). Metodología cualitativa y análisis narrativo en psicoterapia e investigación: Una revisión selectiva de literatura. *Revista Psiquiatría Universitaria*, 12(3), 257-263. <http://hdl.handle.net/11447/1255>
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Fernández-González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(1), 165-178. <https://doi.org/10.13042/bordon.2015.67111>
- Fernández-González, N. (2017). La lucha simbólica por la educación en la globalización neoliberal. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227171>
- Fuller, K. (2019). "That would be my red line": An analysis of head teachers' resistance of neoliberal education reforms. *Educational Review*, 71(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522042>

- Garner, J. K. y Kaplan, A. (2019). 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>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Publishing.
- Hardy, I. (2021). The quandary of quantification: Data, numbers and teachers' learning. *Journal of Education Policy*, 36(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1672211>
- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: Teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 1-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Holloway, J. (2019). Teacher evaluation as an onto-epistemic framework. *British Journal of Sociology of Education*, 40(2), 174-189. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1514291>
- Holloway, J. (2021). Teachers and teaching:(re) thinking professionalism, subjectivity and critical inquiry. *Critical Studies in Education*, 62(4), 411-421. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1966065>
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546. <https://doi.org/10.1080/02680930210158302>
- Lewis, S. y Holloway, J. (2019). Datafying the teaching 'profession': Remaking the professional teacher in the image of data. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 35-51. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1441373>
- Lima, L. (2021). Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Luengo, J. y Molina-Pérez, J. (2018). (Re)-contextualización del modelo de cuasimercado en Andalucía. Dirección escolar y familias compitiendo y seleccionando. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 225-243. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7723>
- Luengo, J. y Saura, G. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2909/3125>
- Mohajan, D. y Kumar-Mohajan, H. (2023). Glaserian Grounded Theory and Straussian Grounded Theory: Two Standard Qualitative Research Approaches in Social Science. MPRA. *Munich Personal RePEc Archive*, 117017. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/117017/>
- Molina-Pérez, J. y Luengo, J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.762>
- Nilsen, A. C. E. y Skarpenes, O. (2022). Quantification and classification in education: What is at stake? *Policy Futures in Education*, 20(1), 120-134. <https://doi.org/10.1177/14782103211032049>

- Obilor, E. I. (2023). Convenience and Purposive Sampling Techniques: Are they the Same? *International Journal of Innovative Social & Science Education Research*, 11(1), 1-7. <http://www.seahipaj.org/>
- Pagès, M. (2021). Enacting performance-based accountability in a Southern European school system: between administrative and market logics. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, (33), 535-561. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09359-7>
- Pereira, A. J. y Yong-Tay, L. (2023). Governmental neoliberal teacher professionalism: The constrained freedom of choice for teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 125, 104045. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104045>
- Piattoeva, N. (2021). Numbers and their contexts: how quantified actors narrate numbers and decontextualization. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33, 511-533. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09363-x>
- Pulido-Montes, C. y Lázaro, L.M. (2017). Performatividad y gerencialismo en Valencia (España). Efectos de la privatización endógena en el profesorado. *Revista Retratos da Escola*, 11(21), 469-482. <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.809>
- Roberts-Holmes, G. (2015). The “datafication” of early years pedagogy: “If the teaching is good the data should be good, and if there’s bad teaching there is bad data.” *Journal of Education Policy*, 30(3), 302-315. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.924561>
- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Teoría de la educación*, 27(2), 115-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2015272115135>
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Saura, G., Cancela, E. y Parcerisa, L.(2023). Privatización educativa digital. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 27(1), 11-37. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019>
- Singh, P. (2018). Performativity, affectivity and pedagogic identities. *European Educational Research Journal*, 17(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/1474904117726181>
- Skerritt, C. (2019). Discourse and teacher identity in business-like education. *Policy Futures in Education*, 17(2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/1478210318774682>
- Stevenson, H. (2017). The “datafication” of teaching: can teachers speak back to the numbers? *Peabody Journal of Education*, 92(4), 537-557. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1349492>
- Sutton, L.H. y Vives-Varela, T. (2022). Las preguntas analíticas en investigación cualitativa. *Investigación en Educación Médica*, 11(41), 97-102. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2022.41.21415>

- Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C. y Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. *Professional Development in Education*, 38(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.587883>
- Wilkins, C., Gobby, B. y Keddie, A. (2021). The neo-performative teacher: school reform, entrepreneurialism and the pursuit of educational equity. *British Journal of Educational Studies*, 69(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1739621>
- Zembylas, M. (2018). Rethinking the demands for 'preferred' teacher professional identities: Ethical and political implications. *Teaching and Teacher Education*, 76(1), 78-85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.011>