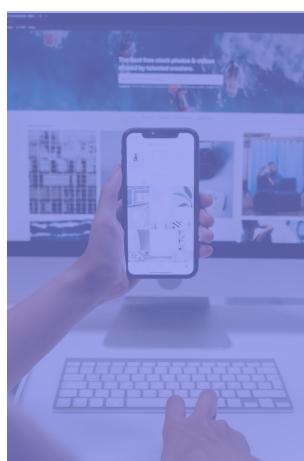
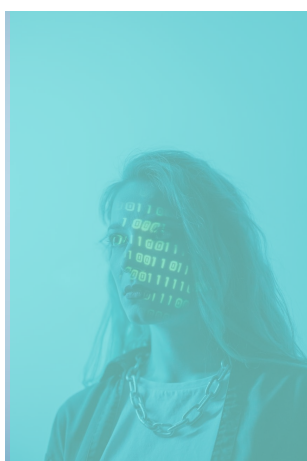


Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Educación en Transformación.
Democracia, Inclusión e Innovación desde las Aulas

Coordinado por Colectivo DIME+

39 (2), 2025



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 39 (2)

La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)», es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.

Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza, de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.

Sede Social, redacción, administración y correspondencia
AUFOP

Editora

Ana Belén Mirete Ruiz
Universidad de Murcia. Facultad de Educación (anabelen.mirete@um.es)

Páginas web

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

Diseño de portada

Alejandro Mirete Morales

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

Editora

Dra. ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia, España)

Editores Asociados

Dra. LORENA CASAL OTERO (Universidad de Santiago de Compostela, España)

Dra. ANTONIA CASCALES MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)

Dra. ROMINA CECILIA ELISONDO (Instituto de Investigaciones Sociales Territoriales y Educativas. CONICET. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina)

Dr. MANUEL DELGADO GARCÍA (Universidad de Huelva, España)

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

Dra. OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ (Universidad de Murcia, España)

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

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

Secretario

Dr. RAFAEL GUERRERO ELECALDE (Universidad de Granada, España)

Equipo de redacción

Dra. RAQUEL SÁNCHEZ IBÁÑEZ (Universidad de Murcia, España)

Dña. LAURA ABELLÁN DELGADO (Universidad de Murcia, España)

CONSEJO EDITORIAL

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

Dra. INMACULADA AZNAR DÍAZ, Universidad de Granada (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 CÓZAR GUTIÉRREZ, 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. ÁLEX IBÁÑEZ ETXEBERRÍA, Universidad del País Vasco (España)

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

Dra. MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA, Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Dr. STÉPHANE LÉVESQUE, Universidad de Ottawa (Canadá)

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

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

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>

Coordinado por
COLECTIVO DIME+

Número 39 (2)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Educación en transformación. Democracia, inclusión e innovación desde las aulas

Construcción y validación de contenido de un cuestionario para el análisis de la relación entre identidad política e identidad profesional docente en docentes españoles	
<i>Iluminada Sánchez-Doménech, Adrián Neubauer Esteban, Miguel Ángel Cabeza-Rodríguez</i>	1
Evolución de la actitud hacia las matemáticas de alumnado de primaria tras cambios en la cultura de aula	
<i>Sergio Martínez-Juste, Pablo Beltrán-Pellicer, Manuel Jesús Siaba-Lestón, Gregorio Morales-Ordóñez</i>	21
La multicausalidad histórica a través de diagramas vaciados en el primer ciclo de Educación Secundaria	
<i>María Cañete Barcenilla, Pedro C. Mellado-Moreno</i>	35
El Plan Bolonia y la evaluación en la formación inicial del profesorado en Andalucía, dos décadas después	
<i>Laura Pérez Granados, Noemí Peña Trapero, Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas</i>	51
Estudio fenomenológico y a/r/tográfico sobre la enseñanza como gestualidad en la formación de posgrado de profesionales de la educación	
<i>J. Eduardo Sierra Nieto, A. Simón Sánchez Fernández, Nieves Millán Alcaide</i>	69
La enseñanza de la transición española: entre la memoria y la historia	
<i>Ismael Piazuelo-Rodríguez, Eloy Bermejo-Malumbres</i>	87
¿Niños y niñas sujetos de derecho? El rol de la EDH en la educación infantil del sur de Chile	
<i>Katherine Araya Pérez, Patricia Ojeda Millahueque, María de los Ángeles Espinosa Bayal, Carmen Gloria Zúñiga González</i>	102
Diseño e implementación participativa del taller Instagram en las aulas para Educación Secundaria	
<i>Laura Acosta Valentín</i>	119

El book-trailer como herramienta para la lectura crítica de libros ilustrados de no ficción entre docentes en formación	133
<i>Iris Osoria Campos Bandrés</i>	
La competencia digital de los maestros en formación en Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática de la literatura	143
<i>Enrique Alastor, Francisco David Guillén-Gámez, Julio Ruiz-Palmero</i>	
El profesorado de Educación Primaria ante la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante	163
<i>Paula Lozano-Mulet, Pablo Neut Aguayo</i>	
Interpretación de respuestas de alumnos en problemas de probabilidad por maestros en formación	179
<i>María Burgos, M.ª del Mar López-Martín, Verónica Albanese</i>	
La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales	195
<i>Sergio Sampedro-Martín, Myriam J. Martín-Cáceres, José María Cuenca López</i>	
Análisis de la percepción de la competencia digital en estudiantes universitarios en España	215
<i>Luis Marqués-Molías, María Verdú-Pina, Josué Artilés-Rodríguez</i>	
Análisis de los planes de formación del profesorado en universidades públicas españolas ¿Qué se entiende por calidad?	229
<i>Inés Ramos Trasar, Cristina Ceinos Sanz, Elena Fernández Rey, Adriana Gewerc Barujel</i>	

Guest editor
COLECTIVO DIME+

Número 39 (2)
ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

INDEX

Education in Transformation. Democracy, inclusion, and innovation in the classroom

Construction and validation of the content of a tool for the analysis of the relationship between political identity and professional identity teaching in Spanish teachers	
<i>Iluminada Sánchez-Doménech, Adrián Neubauer Esteban, Miguel Ángel Cabeza-Rodríguez</i>	1
Evolution of primary school students' attitudes toward mathematics following changes in classroom culture	
<i>Sergio Martínez-Juste, Pablo Beltrán-Pellicer, Manuel Jesús Siaba-Lestón, Gregorio Morales-Ordóñez</i>	21
Historical multicausality through diagrams in the first stage of secondary education	
<i>María Cañete Barcenilla, Pedro C. Mellado-Moreno</i>	35
The Bologna Plan and evaluation in initial teacher training in Andalusia, two decades later	
<i>Laura Pérez Granados, Noemí Peña Trapero, Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas</i>	51
A phenomenological and a/r/tographic inquiry into teaching as gesturality in postgraduate teacher education	
<i>J. Eduardo Sierra Nieto, A. Simón Sánchez Fernández, Nieves Millán Alcaide</i>	69
Teaching spanish transition: between memory and history	
<i>Ismael Piazuero-Rodríguez, Eloy Bermejo-Malumbres</i>	87
Children as subjects of rights? The role of HRE in early childhood education in southern Chile	
<i>Katherine Araya Pérez, Patricia Ojeda Millahueque, María de los Ángeles Espinosa Bayal, Carmen Gloria Zúñiga González</i>	103
Participatory design and implementation of the 'Instagram in the classroom' workshop for Secondary Education	
<i>Laura Acosta Valentín</i>	119

The book-trailer as a tool for the critical reading of non-fiction picture books among trainee teachers	
<i>Iris Osoria Campos Bandrés</i>	133
Pre-service teachers' digital competence in Early Childhood and Primary Education: a systematic review of the literature	
<i>Enrique Alastor, Francisco David Guillén-Gámez, Julio Ruiz-Palmero</i>	143
Primary Education teachers facing sociocultural diversity and the schooling of students from migrant backgrounds	
<i>Paula Lozano-Mulet, Pablo Neut Aguayo</i>	163
Interpretation of students' answers to probability problems by pre-service primary education teachers	
<i>María Burgos, M.ª del Mar López-Martín, Verónica Albanese</i>	179
Prospective Primary School teacher's views on controversial heritages	
<i>Sergio Sampedro-Martín, Myriam J. Martín-Cáceres, José María Cuenca López</i>	195
Analysis of perception of digital competence among university students in Spain	
<i>Luis Marqués-Molías, María Verdú-Pina, Josué Artilés-Rodríguez</i>	215
Analysis of teacher training plans in Spanish public universities. What is meant by quality?	
<i>Inés Ramos Trasar, Cristina Ceinos Sanz, Elena Fernández Rey, Adriana Gewerc Barujel</i>	229

Abstract

The construction of the teacher professional identity (TPI) has been studied from various approaches: psychological, sociocultural, political, and a more technical perspective (didactics, pedagogy, and subject matter expertise). Although the political dimension is recognized as one of the factors contributing to the construction of TPI, there is a lack of a political framework to analyze it within its historical, cultural, and political context. The aim of this study is the construction and content validation of a questionnaire for analyzing TPI, from both a technical and political perspective, and its relationship with the general political identity (PI) in the Spanish sociocultural and political context. The construction of the questionnaire was carried out in three phases: 1) generation of items based on existing literature on TPI, reviewing electoral programs of political parties, and analyzing interactions between teachers on the social network X by the research team; 2) Delphi technique with seven experts in two rounds to select, improve wording, eliminate and add items, as well as classify them into two categories: conservative/progressive; 3) seventeen cognitive interviews were conducted to assess the understanding of the items, the difficulty and duration of the test, and the possible inclusion of aspects not considered in the initial questionnaire. The result was a questionnaire with 10 items that collect demographic data, and 40 items classified into two political categories that will allow for an approach to the analysis of TPI in relation to PI.

Keywords: *professional identity; educational policy; political identity; teacher training.*

Introducción

La línea de investigación que trata de acercarse a cómo se entiende a sí mismo el docente como profesional se enmarca en el constructo teórico “identidad profesional docente” (IPD). Se define como un conjunto de valores, tanto personales como profesionales, en el que se incluyen las motivaciones, las actitudes y el compromiso con el que se enfrenta a su trabajo y suele ser resultado de un largo proceso que da sentido a su quehacer cotidiano (Bolívar, 2007). Constituye un marco narrativo para justificar la filosofía docente, las prácticas, la forma de relacionarse con otros docentes, familias y estudiantes y se construye en interacción con el contexto (Carrinus et al., 2012) y en la formación inicial (García-Delgado y Toscano, 2021).

Beijaard et al. (2004) identificaron cuatro características esenciales de la IPD: a) es un proceso continuo de interpretación y reinterpretación de experiencias, (b) implica tanto persona como contexto, por tanto, se conceptualiza en relación con comunidades de práctica (c) consta de subidentidades como raza, clase, género y experiencias personales que interactúan con la IPD, especialmente en el inicio de la carrera, y que contribuyen a un todo armonioso a veces y otras no (d) agencia, lo que significa que el docente busca activamente el desarrollo profesional y aprendizaje de acuerdo a sus objetivos.

La investigación se ha aproximado a este constructo desde varios enfoques: el psicológico, el sociocultural y el político (Zembylas y Chubbuck, 2018). A estos enfoques podemos añadir otro de carácter más técnico que estudia la IDP como construida por la tríada: didáctica, pedagogía y conocimiento experto de la materia (Lentillon-Kaestner et al., 2018).

Entre los elementos contextuales que contribuyen a la construcción de la IPD se encuentran las políticas gubernamentales, las políticas neoliberales, los procesos de rendición de cuentas y las prioridades nacionales y locales, que pueden no siempre ser congruentes, y que interaccionan con la propia experiencia del docente (Bodman et al., 2012), lo que genera una tensión identitaria permanente entre el profesorado (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2024). La IPD puede ser una herramienta práctica y política para fomentar durante la formación inicial que puede apoyar una verdadera comprensión de su práctica más allá de “lo que funciona”, para la autoconstrucción de una visión transformadora, crítica y proactiva dentro y fuera de la escuela (Mockler, 2011). Los procesos de formación de identidad están íntimamente relacionados con los discursos y las comunidades en las que trabajamos, se forman en el nexo entre lo individual y lo social y, por tanto,

las identidades son éticas y políticas (Clarke, 2009). De acuerdo con Zembylas y Chubbuck (2018), a pesar de que la dimensión política se reconoce como uno de los factores que contribuyen a la construcción de la IPD, falta un marco político para conceptualizar y analizar la identidad docente, y un enfoque político de la IPD la sitúa dentro de su contexto histórico, cultural y político. Los discursos políticos sobre la supuesta neutralidad de “lo que funciona en educación”, intentando reducir la investigación educativa a un papel técnico, “puede y debe leerse como una amenaza a la democracia misma” (Biesta, 2007, p. 21).

El marco macro que define el actual contexto político educativo español se caracteriza por la ausencia de lo que se ha llamado “gran pacto educativo” entre los dos grandes partidos que se alternan en el gobierno español desde el final de la dictadura franquista: el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP). El primero de carácter progresista en el aspecto cultural, incluida la educación, y el segundo conservador en este aspecto y más marcadamente neoliberal en lo económico. Por el contrario, se suceden modificaciones normativas conforme se alternan en el gobierno con apoyos más o menos variables de partidos autonómicos. Las competencias educativas están transferidas a las CCAA, por lo que se da la circunstancia de que la normativa estatal debe ser aplicada por una administración local gobernada por el partido en la oposición.

La reciente reforma de la normativa estatal educativa (Ley orgánica de 29 de diciembre de 2020 por la que se modifica la Ley Orgánica de educación de 2/2006) parece haber exacerbado la polarización entre el cuerpo docente, que se ha visto reflejada en las redes sociales (RRSS). Este contexto ha podido contribuir a la crisis de identidad que sufre el profesorado (Alsina y Masardo, 2021), quien en los últimos años ha desarrollado su propia identidad sin adherencias sociopolíticas ni pedagógicas claramente definidas (Molina-Pérez y Pulido-Montes, 2024).

Las RRSS han cambiado la forma en la que las personas nos relacionamos y construimos nuestras identidades, en particular, Twitter (ahora X) es una red social ampliamente utilizada por los educadores (Carpenter et al., 2019). Las discusiones en RRSS entre docentes pueden constituir un excelente laboratorio de observación de la adhesión a creencias, teorías y prácticas por parte del docente. Como resultado de esta observación informal por parte del equipo de investigación (EI), se percibe la existencia de una polarización en torno a la forma de entender la educación en general y la didáctica en particular. Por otra parte, ante la polarización política, los y las docentes pueden evitar revelar afiliaciones políticas por dos motivos: porque creen que los docentes deberían permanecer públicamente neutrales sobre tales asuntos (Carpenter et al. 2019) o bien porque su situación laboral no les permite relevar su afiliación política y/o religiosa por el temor a ser despedidos (en el caso de centros privados o concertados) o trasladar el conflicto al centro de trabajo y, cuando lo hacen, utilizan cuentas anónimas. Por tanto, resulta difícil establecer algún tipo de relación entre la ideología política (progresista/conservadora) y la IPD a partir la observación y análisis de las discusiones pedagógicas en RRSS.

No se han hallado estudios sobre la influencia de la orientación política en esa construcción de la IPD en el contexto español, es decir, cómo se traduce esa polarización política en la construcción personal de un yo docente y su relación con un yo político y en la adscripción de una visión de la educación según la tendencia política. Por tanto, interesa indagar sobre cuál es la relación entre la IPD y su relación con la IP y cómo se integra la polarización política en esa identidad y en las prácticas escolares locales. Este estudio se propone como objetivo la construcción de un instrumento que permita una aproximación al análisis de la IPD en relación con la política educativa española marcada por los dos polos políticos conservador-progresista que han elaborado en España el marco legislativo educativo.

Método

La construcción del cuestionario se elaboró a través de las fases que se recogen en la Figura 1.

Figura 1.
Diseño de la investigación



Fuente: elaboración propia basada en Rodríguez-Nogueira et al. (2020).

A continuación, se desarrolla el proceso llevado a cabo en cada una de estas fases.

Fase 1. Generación de ítems

Reunión del equipo de investigación

Los temas clave fueron identificados a través de la revisión de la literatura sobre IPD y de las discusiones entre docentes en RRSS sobre su papel como docentes y otros aspectos relacionados con la pedagogía y la didáctica. En concreto, la observación de los temas de discusión entre docentes en X se llevó a cabo de forma individual por dos miembros del EI durante un periodo de seis meses antes de la puesta en común.

En cuanto a la política educativa, los ítems se diseñaron a partir de análisis de los programas electorales de las principales formaciones políticas para las elecciones del 23 de julio de 2023, el conocimiento del EI sobre la legislación educativa aprobada por los principales partidos PP y PSOE y, también, sobre los debates en X sobre la política educativa de los distintos partidos.

El IE redactó 45 posibles ítems para el cuestionario clasificados en dos categorías: IPD y política educativa (progresista/conservadora).

Grupo de discusión

Se seleccionaron 25 docentes en RRSS especialmente activos con los siguientes criterios de inclusión: docente en ejercicio, en cualquier nivel del sistema educativo y en centros de cualquier tipo de titularidad, mujeres y hombres.

De los 25 docentes preseleccionados a través de X, 14 aceptaron participar en el grupo de discusión. Siete de ellos pudieron asistir en la fecha acordada y los otros siete que no pudieron asistir se reservaron para las siguientes fases. En la Tabla 1 se recogen los datos demográficos de los docentes que participaron en el grupo de discusión.

Durante la sesión se plantearon sucesivamente preguntas guía para la discusión relacionadas con la IPD y la postura política. Como las siguientes: ¿Qué es para vosotros y vosotras ser docente?, ¿Cuál crees que es vuestra misión en la educación?, Esa identidad de docente personal, ¿cómo creéis que se ha construido en vuestro caso? ¿Qué creéis que ha influido para pensaros así con

respecto a vuestra profesión? Vosotros sois activos en redes sociales, ¿cuáles son los principales ejes de discusión o desacuerdo entre docentes y cómo relacionáis esos temas con la tendencia o ideología política del docente que emite esas opiniones?, ¿Qué caracteriza en la práctica a un docente progresista de un docente conservador?

Tabla 1

Datos sociodemográficos y académicos de participantes en grupo de discusión

Género	Edad	Titulación	Nivel educativo	Titularidad centro	CCAA
F	39	Licenciatura en Filosofía	ESO y Bachillerato	Pública	Castilla-La Mancha
F	43	Licenciatura en Historia	ESO y Bachillerato	Pública	Aragón
M	38	Grado educación primaria + Doctorado Educación	Universidad	Pública	Castilla-La Mancha
F	57	Licenciatura en Física y Química	ESO	Pública	Madrid
M	55	Licenciatura en Filología Hispánica	ESO y Bachillerato	Pública	Valenciana
M	45	Pedagogía + Pedagogía terapéutica	Primaria	Pública	Galicia
F	41	Pedagogía + Doctorado Educación	Universidad	Pública	Andalucía

Análisis del discurso grupo de discusión

El grupo de discusión tuvo una duración de 2:02:28 h. Para afinar y enfocar ítems del cuestionario previendo la aparición de aspectos o temas no contemplados inicialmente por el EI, se llevó a cabo una "categorización in-vivo" durante su desarrollo. Esta categorización fue realizada por un colaborador externo. Posteriormente se transcribió y el EI categorizó la transcripción para revisar los ítems con el objetivo de elaborar la versión inicial del cuestionario. Esta categorización definitiva se realizó de forma manual individualmente por dos miembros del EI. De este proceso de transcripción, cada miembro del EI extrajo posibles ítems no incluidos inicialmente. Tras la puesta en común se seleccionaron 10 ítems nuevos. Se acordó la versión provisional del cuestionario con un total de 40 ítems para someter a valoración por parte del panel de expertos o Delphi.

Fase 2: Selección de ítems mediante Delphi

La técnica Delphi es útil para situaciones en las que existe un conocimiento incompleto o falta de evidencia empírica y es valorado por su capacidad de estructurar y organizar la comunicación grupal de participantes con conocimientos y habilidades distintas (Powell, 2003).

Los criterios de inclusión para la selección de expertos fueron los mismos que en la fase anterior.

Los participantes en esta fase fueron contactados a través de mensajes privados en X. Se enviaron 26 invitaciones. Aceptaron participar 7 docentes a los que se les envió por correo electrónico la información sobre el objetivo de la investigación y las instrucciones para la participación en la técnica Delphi, así como para cumplimentar las cuestiones requeridas en el cuestionario y sus datos sociodemográficos. Estos datos se recogen en la Tabla 2.

A los 7 participantes se les envió por correo electrónico el cuestionario provisional. Se les pidió que clasificasen cada ítem marcando con una equis en uno de los dos ejes propuestos (conservadora/progresista) y una valoración a la pregunta según su relevancia para el objetivo de la investigación, siendo 1 poco relevante, 2 algo relevante, 3 relevante, 4 muy relevante, 5 totalmente relevante. También podían proponer una redacción diferente para cualquier ítem. Además, se les proporcionó un espacio para que pudiesen añadir hasta 3 ítems más en caso de que

considerasen que faltaba algún concepto o idea relevante, tanto para la IPD como relacionada con la política educativa que no apareciese en la relación propuesta inicialmente.

Tabla 2
Datos sociodemográficos y académicos de participantes en grupo de discusión

Género	Edad	Titulación	Nivel educativo	Titularidad centro	CCAA
F	39	Lic. Filosofía	ESO y Bachillerato	Pública	Castilla-La Mancha
F	43	Lic. Historia	ESO y Bachillerato	Pública	Aragón
M	38	Grado ed primaria + Doct. Educación	Universidad	Pública	Castilla-La Mancha
F	57	Lic. Física y Química	ESO	Pública	Madrid
M	55	Lic. Filología Hispánica	ESO y Bachillerato	Pública	Valenciana
M	45	Pedagogía + Pedagogía terapéutica	Primaria	Pública	Galicia
F	41	Pedagogía + Doct. Educación	Universidad	Pública	Andalucía

Al emplearse el método Delphi como herramienta de investigación adaptativa (Sumsion, 1998), el objetivo principal es alcanzar un nivel de consenso entre el grupo de expertos a lo largo de varias rondas de consulta hasta lograr el consenso. Para identificar si se ha alcanzado el consenso (Linstone y Turoff, 1975), se establecieron los siguientes criterios a aplicar en cada ítem: 1) Nivel de acuerdo mínimo del 80%. Para considerar que existe consenso en la valoración de un ítem, al menos el 80% de los expertos debe coincidir en la clasificación (por ejemplo, como "Conservador" o "Progresista"). Los valores cercanos al 80% se han utilizado para garantizar que la mayoría sustancial del panel comparta una misma perspectiva, lo que confiere solidez y fiabilidad a los resultados (Hsu y Sandford, 2007; Diamond et al., 2014). 2) Mediana mayor a 4 en una escala Likert de 1 a 5. Una mediana superior a 4 indica que, en la valoración central, los expertos otorgan una alta relevancia al ítem, lo que refuerza el que dicho ítem es considerado importante dentro del consenso alcanzado (Okoli y Pawlowski, 2004). 3) Rango intercuartílico (IQR) menor o igual a 1 que evalúa la consistencia de las respuestas. Un $IQR \leq 1$ sugiere que las respuestas de los expertos están concentradas, por lo que existe poca variabilidad en sus valoraciones. Esta homogeneidad en las respuestas se interpreta como una indicación de consenso robusto, ya que se evidencia que la mayoría de los expertos tienen opiniones similares sobre la relevancia del ítem (Hasson et al., 2000; Diamond et al., 2014). 4) Un coeficiente de concordancia de Kendall $W \geq ,7$, $p < ,05$ (Schmidt,1997) calculado con IBM SPSS v.29.

Resultados de la primera ronda Delphi

En cuanto a la clasificación Conservador/Progresista, todos los ítems alcanzaron un acuerdo superior al 80% y obtuvieron una mediana de relevancia $m > 4$ e $IQR \leq 1$, salvo los siguientes ítems:

- El coeficiente de concordancia de Kendall fue $W = ,22$, $\chi^2(39) = 60,06$, $p < ,001$
- Los ítems 7, 13, 26, 27, 32, 36 y 40 presentaron un excesivo rango intercuartílico, con $IQR=1.5$ en la 7, 26, 27, 32 y 40; el ítem 13 obtuvo un $IQR=2$ y el ítem 36 un $IQR=2.5$.
- Los ítems 20, 30 y 31 presentan $IQR=1$ y acuerdo de más del 80%, pero muestran una mediana de relevancia $m=3$.

Como consecuencia, la redacción de los ítems 20, 30 y 31 se modifican según las sugerencias de los expertos; los ítems 7, 13, 26, 27, 32, 36 y 40 son eliminados y se proponen para la siguiente ronda 7 nuevos ítems siguiendo las sugerencias de inclusión de los expertos, siendo numeradas como nuevos ítems del 41 al 47, según se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.
Preguntas añadidas a partir de las sugerencias de los expertos en 1ª ronda

Categoría	N.º de ítem	Ítem añadido por los expertos
PE	41	El uso de pantallas en el aula facilita la distracción y dificultan el aprendizaje
PE	42	La incorporación de mujeres en el currículo de diferentes materias falsea la realidad histórica.
PE	43	La educación emocional obstaculiza el desarrollo madurativo de los niños y niñas, y fomenta en ellos un exceso de sensibilidad.
PE	44	Todas las comunidades autónomas deberían ofertar la enseñanza de gallego, castellano, euskera o catalán.
IPD	45	La libertad de cátedra me permite elegir qué valores transmitir a mi alumnado
IPD	46	El alumnado con necesidades educativas debe disponer de recursos de apoyo mayoritariamente fuera del aula ordinaria
IPD	47	Se educa en casa y se instruye en el aula

Como resultado de, primero la modificación de 3 ítems, segundo la eliminación de 7 ítems, y finalmente la creación de 7 nuevos ítems con sugerencias de los expertos, de nuevo se contó con 40 ítems para la segunda ronda.

Resultados de la segunda ronda Delphi

Se marca como preguntas con acuerdo: 3, 6, 8, 9, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 33, 34, 35, 37, 38, 39, y se indica cuáles son las modificadas en su redacción y cuáles se han incorporado a partir de las sugerencias de los y las participantes expertos.

El resultado de esta ronda fue el consenso (acuerdo >80%, IQR ≤ 1, m>4, W = ,81, $\chi^2(39) = 218,4$ p < ,001) en cuanto a la relevancia de los ítems y en cuanto a la tendencia política.

El cuestionario provisional quedó como se refleja en la Tabla 4. Respecto al número de ítems pertenecientes a cada categoría, el resultado fue de 22 ítems relacionados con la IPD y 19 a la categoría PE. Respecto a los ítems según la tendencia política, el resultado fue: 24 conservadora y 16 progresista. Como se muestra en la Tabla 4, todos los ítems en la segunda ronda alcanzaron los tres criterios de consenso, por lo que no fue necesaria una ronda adicional.

Tabla 4.
Resultado de 2ª ronda

Categoría	Nº ítem	ítem	Tendencia política	% Nivel de acuerdo en Tendencia	Mediana de Relevancia	IQR Relevancia
IPD	1	El/la docente no debe posicionarse políticamente en aula	Conservadora	85	5	1
IPD	2	La libertad de cátedra me ampara para decidir cómo enseñar en mi aula sin intromisiones de ningún otro agente educativo.	Conservadora	100	4	1

IPD	3	Ha bajado el nivel de exigencia en la educación	Conservadora	100	5	0
IPD	4	La educación de antes no era mejor, sino que la actual se ha adaptado ligeramente a los cambios sociales	Progresista	100	4	0.5
IPD	5	La educación inclusiva es un derecho de todos y todas y debe hacerse efectiva en la escuela pública	Progresista	100	5	0
IPD	6	La inclusión baja el nivel para los que están más capacitados y motivados	Conservadora	100	4	0.5
IPD	7 (8)	Buen docente: especialista en su materia, didáctica específica y pedagogía.	Progresista	100	4	0
IPD	8 (9)	El docente debe ser educador de personas y ciudadanía además de enseñante de su materia	Progresista	100	5	0
IPD	9 (10)	El docente debe ser enseñante de su materia nada más	Conservadora	100	5	1
IPD	10 (11)	La educación obligatoria debe aspirar a la compensación de desigualdades en cultura general y competencias básicas	Progresista	100	5	0.5
IPD	11 (12)	La educación obligatoria debe asegurar la transmisión de conocimiento acumulado por la humanidad	Conservadora	100	5	0
IPD	12 (13)	El abandono escolar temprano se relaciona generalmente con la falta de esfuerzo del alumnado	Conservadora	85	4	0
IPD	13 (14)	Las familias deberían tener más información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	Progresista	100	5	0
IPD	14 (15)	El/la docente debe adaptar su metodología y el currículum a su alumnado	Progresista	100	4	1
IPD	15 (16)	En las reuniones del claustro se deben debatir únicamente cuestiones organizativas y académicas	Conservadora	100	5	0
IPD	16 (17)	El alumnado debe adaptarse a la metodología y al currículum que el docente seleccione	Conservadora	100	4	0
IPD	17 (18)	El/la docente debe usar su superioridad jerárquica ante el alumnado para garantizar el control del aula	Progresista	100	5	0
IPD	18 (19)	El/la docente debe ser un ejemplo de democracia participativa renunciando a la autoridad jerárquica	Progresista	100	5	0
PE	19		Conservadora	100	5	0

	(21)	La meritocracia es necesaria para la igualdad de oportunidades				
PE	<u>20</u> (22)	La educación no tiene ideología política	Conservadora	100	5	0
PE	<u>21</u> (23)	La educación entra en el ámbito de la política	Progresista	100	5	0
PE	<u>22</u> (24)	Los conciertos responden a la libertad de elección de las familias y deben mantenerse	Conservadora	100	5	0.5
PE	<u>23</u> (25)	Los conciertos generan segregación social y deberían eliminarse	Progresista	100	5	0
PE	<u>24</u> (26)	Los itinerarios tempranos (antes de los 16 años) son una medida justa para los que no quieren estudiar	Conservadora	100	5	0
PE	<u>25</u> (28)	La educación es un servicio público y un derecho del todo el alumnado	Progresista	100	5	0
PE	<u>26</u> (33)	El esfuerzo que realiza el estudiante es lo más determinante para que se produzca el aprendizaje	Conservadora	100	5	1
PE	<u>27</u> (34)	El esfuerzo del estudiante no es suficiente para el éxito académico	Progresista	100	5	1
PE	<u>28</u> (35)	La educación para la ciudadanía es ideología y no debería estar incluida en el currículum	Conservadora	100	5	0.5
PE	<u>29</u> (36)	El currículum debe recoger los símbolos españoles y los valores de la unidad nacional (monarquía, himno, bandera)	Conservadora	100	4	1
PE	<u>30</u> (37)	El currículum debe incluir la memoria histórica	Progresista	100	5	1
PE	<u>31</u> (38)	La religión debe formar parte de la formación en la educación pública	Conservadora	100	5	0.5
PE	<u>32</u> (39)	La religión no debe ofrecerse en la educación pública	Progresista	100	5	0.5
PE	<u>33</u> (40)	La repetición de curso es, en general, una buena medida si no se han alcanzado los objetivos curriculares del curso	Conservadora	100	5	0
PE	<u>34</u> (41)	El uso de pantallas en el aula facilita la distracción y dificulta el aprendizaje	Conservadora	100	5	1
PE	<u>35</u> (42)	La incorporación de mujeres en el currículo de diferentes materias falsea la realidad histórica.	Conservadora	100	5	0.5
PE	<u>36</u> (43)	La educación emocional obstaculiza el desarrollo madurativo de los niños y niñas y fomenta en ellos un exceso de sensibilidad.	Conservadora	100	5	1

PE	<u>37</u> (44)	Todas las comunidades autónomas deberían ofertar la enseñanza de gallego, castellano, euskera y catalán.	Progresista	85	5	1
IPD	<u>38</u> (45)	La libertad de cátedra me permite elegir qué valores transmitir a mi alumnado.	Conservadora	85	5	0.5
IPD	<u>39</u> (46)	El alumnado con necesidades educativas debe disponer de recursos de apoyo mayoritariamente fuera del aula ordinaria	Conservadora	100	5	0.5
IPD	<u>40</u> (47)	Se educa en casa y se instruye en el aula	Conservadora	100	5	0

Fase 3: Pretest cognitivo

El cuestionario provisional obtenido mediante el método Delphi se sometió a pretest cognitivo mediante entrevistas individuales. Los objetivos en esta fase fueron: 1) evaluación de la comprensión de los ítems y de su redacción; 2) valoración de la percepción de los docentes participantes sobre la duración de la prueba y su dificultad y 3) sugerencias sobre la inclusión de aspectos no considerados en el cuestionario provisional.

Los docentes en esta fase fueron reclutados mediante las RRSS y con los mismos criterios de inclusión y, posteriormente, se empleó el muestreo no probabilístico por bola de nieve. Como resultado, se consiguió un total de 17 participantes entre los 25 y los 51 años. Los datos demográficos de la muestra se recogen en la Tabla 5.

Tabla 5.
Datos demográficos de la muestra de la fase de pretest cognitivo

Datos sociodemográficos		Fi	%
Edad	25-30	3	17,65
	31-36	5	29,41
	37-42	4	23,53
	43-51	5	29,41
Género	Hombres	5	29,41
	Mujeres	12	70,59
Comunidad Autónoma	Andalucía	2	11,76
	Asturias	1	5,88
	Comunidad de Madrid	10	58,82
	Comunidad Valenciana	1	5,88
	País Vasco	2	11,76
	Región de Murcia	1	5,88
Nivel de estudios	FP	1	5,88
	Grado	4	23,53
	Máster	9	52,94
	Doctorado	3	17,65
Etapas laborales	FP	1	5,88
	Infantil	2	11,76
	Primaria	7	41,18

Datos sociodemográficos		Fi	%
Titularidad del centro	ESO/Bachillerato	7	41,18
	Público	9	52,94
	Concertado	4	23,53
	Privado	4	23,53
Experiencia profesional	0-7	5	29,41
	8-14	5	29,41
	15-24	3	17,65
	22-28	4	23,53

El perfil más habitual de las personas participantes fue mujeres (70,59%) en edades comprendidas entre los 43 y los 51 años (29,41%), que han estudiado un máster (52,94%), que desempeñan su labor profesional en la etapa de Educación Primaria, la ESO o Bachillerato (41,18%) en un centro público (52,94%) y en 6 CCAA distintas y que cuentan con una experiencia profesional de 12,53 años de media.

El tiempo medio que necesitaron las personas participantes para completar el cuestionario fue de 8 minutos 35 segundos, aunque algunas necesitaron cerca de 6 minutos y otros más de 10. Por su parte, las entrevistas tuvieron una duración cercana a los 14 minutos y 30 segundos, oscilando entre los 7 y los 22 minutos. Se les pidió a las personas participantes que cumplimentasen el cuestionario y comentasen cualquier impresión durante su cumplimentación. El sistema de sondeo frente al de “pensar en alto” se consideró más apropiado para no interferir en el proceso de elección de las respuestas (Beatty y Willis, 2007). El entrevistador observó durante el proceso las reacciones mostradas por los y las participantes a los ítems, lo que le permitió volver, una vez cumplimentado el cuestionario, a aquellas que habían provocado una reacción en los participantes (carraspeo, sonrisa, comentario, tocarse alguna parte de la cara) para indagar sobre la causa de la reacción. Se plantearon una serie de preguntas que permitieron obtener información cualitativa de su percepción acerca del cuestionario. En términos generales, expresaron que es un cuestionario sencillo de comprender y rápido con preguntas concisas.

En cuanto a la organización de las preguntas, N3 y N14 recomendaron organizarlas por categorías, para agilizar la respuesta del cuestionario (N5, N7). N1 afirmó que no modificarían la estructura y que el cuestionario está bien organizado (N2, N8). N12 y N16 sugirieron la posibilidad de presentar estas preguntas de forma aleatoria para “evitar orientar la respuesta”.

Los docentes N3 y N7 sugirieron modificar las opciones de respuesta y ofrecer 6 opciones de respuesta, de manera que invite al profesorado a posicionarse acerca de las preguntas formuladas y evitar el sesgo de centralidad. Sin embargo, se optó por una escala Likert de 7 puntos por dos motivos. En primer lugar, se desea expresamente permitir la centralidad en la respuesta, sin buscar necesariamente imponer la decisión hacia una respuesta conservadora o progresista que implicaría una escala de 6 puntos. En segundo lugar, comparando con una escala Likert de 5 puntos, una escala de 7 puntos resulta en medias equivalentes (Dawes, 2012) pero con la ventaja de presentar una menor asimetría estadística (Leung, 2011). Aquellas preguntas que presentaron alguna dificultad para los participantes fueron codificadas tomando como referencia el trabajo de Pascale y McGee (2007), tal y como se detalla en la Tabla 6.

Tabla 6.
Comprensión de los ítems

Ítem	CI		PR		CP		CD		NS	
	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%	Fi	%
4	1	5,88							1	5,88
5	3	17,65								

7	2	11,76			2	11,76		
10	1	5,88						
11	2	11,76						
17			1	5,88				
18			1	5,88				
19	1	5,88			2	11,76		
21	1	5,88						
22	3	17,65			1	5,88		
23	3	17,65						
24	2	11,76		1	5,88		1	5,88
28	1	5,88						
30	2	11,76						
31	2	11,76	3	17,65				
32	1	5,88	3	17,65				
35	1	5,88			1	5,88	1	5,88
37	1	5,88			1	5,88		
38	1	5,88						

Nota. CI = Comprensión Inadecuada (atribuye a la pregunta un significado diferente al que se pretende); PR = pregunta repetida (no encuentra diferencia entre dos preguntas); CP = Comprensión parcial (duda sobre algún aspecto de la pregunta); CD = Comprensión dudosa (duda de si entiende la pregunta); NS = No sabe responder a la pregunta; Fi= Frecuencia absoluta.

Como resultado de este análisis se modificaron en su redacción 12 preguntas. En la Tabla 7, se detalla de qué manera y por qué motivo se modificó o no la redacción de las preguntas que presentaron alguna dificultad.

Tabla 7.
Modificación del cuestionario tras las entrevistas cognitivas

Ítem	Pregunta inicial	Comentarios y sugerencias (Participante)	Nueva redacción	Decisión EI
4	La educación de antes no era mejor, sino que la actual se ha adaptado ligeramente a los cambios sociales	Consideran que la pregunta interpela por dos aspectos diferenciados (N4).	La educación de antes no era mejor, sino que la actual responde a otras demandas sociales	Modificar
5	La educación inclusiva es un derecho de todos y todas y debe hacerse efectiva en la escuela pública	Sugieren incluir todos los tipos de centro, incluidos los privados (N2, N15, N16).		Mantener
7	Buen docente: especialista en su materia, didáctica específica y pedagogía	Expresan que desconocen el término “didáctica específica” (N7, N11) y el de “pedagógica” (N11). También recomiendan añadir un texto introductorio a la pregunta (N13) y aludir a la “psicología de la educación” (N4, N16) en la definición de buen docente.	Un buen docente es aquel que tiene una buena formación pedagógica (ej. psicología educativa, política educativa, organización escolar, filosofía y teoría de la educación...), domina su materia y su didáctica.	Modificar
10	La educación obligatoria debe aspirar a la compensación de	Invitan a aclarar qué se entiende por “cultura general” (N7).		Mantener

	desigualdades en cultura general y competencias básicas			
11	La educación obligatoria debe asegurar la transmisión de conocimiento acumulado por la humanidad	Señalan que el “conocimiento acumulado por la humanidad” es ambiguo y demasiado extenso (N10, N16).	La educación obligatoria debe asegurar la transmisión de todos conocimientos posibles acumulados por la humanidad en cada disciplina (ej. Historia, Geografía, Música...).	Modificar
19	La meritocracia es necesaria para la igualdad de oportunidades	Sugieren ofrecer una definición de lo que es la “meritocracia” (N7, N12, N14).	La igualdad de oportunidades para el éxito académico y laboral depende sobre todo del esfuerzo y el mérito individual (meritocracia).	Modificar
22	Los conciertos responden a la libertad de elección de las familias y deben mantenerse	Consideran que la pregunta interpela por dos aspectos diferenciados: a si la educación concertada responde a la libertad de elección o a si debería mantenerse (N4). También recomiendan especificar que son “centros educativos concertados” (N7, N8, N17).	Los centros educativos concertados deberían mantenerse porque responden a la libertad de elección de las familias	Modificar
23	Los conciertos generan segregación social y deberían eliminarse	Consideran que la pregunta interpela por dos aspectos diferenciados: a si la educación concertada genera segregación o si se debería eliminar (N4). También recomiendan especificar que son “centros educativos concertados” (N7, N8, N17).	Los centros educativos concertados deberían eliminarse porque generan segregación social	Modificar
24	Los itinerarios tempranos (antes de los 16 años) son una medida justa para los que no quieren estudiar	Reconocen que desconocen el concepto “Itinerarios tempranos” (N1, N8, N11) y cuáles existen en la ESO (N3).	La derivación a itinerarios tempranos (ej. diversificación, FP...) antes de los 16 años son una medida justa para los que no quieren estudiar	Modificar
28	La educación para la ciudadanía es ideología y no debería estar incluida en el currículum	Reconocen que desconocen el concepto “educación para la ciudadanía” (N2). Otros recomiendan utilizar el nombre actual de la asignatura, dado que esa ya no existe (N7, N10).	La “Educación en Valores Cívicos y Éticos” es ideología y no debería estar incluida en el currículum	Modificar
30	El currículum debe incluir la memoria histórica	Expresan dudas con respecto a qué se entiende por “memoria histórica” (N1, N10). Sugieren definir este término, porque puede tener muchas interpretaciones (N10).	El currículum debe incluir la memoria histórica sobre la dictadura franquista	Modificar
31	La religión debe formar parte de la formación en la educación pública	Afirman que las preguntas 31 y la 32 son idénticas, pero expresadas de otra manera (N2, N12). Sugieren separar las preguntas 31 y 32 (N12).	La educación pública debe ser laica	Modificar

		Inciden en clarificar si se refiere a la enseñanza de la religión católica o a las religiones del mundo (N5, N17)		
32	La religión debe ofrecerse en la educación pública	Afirman que las preguntas 31 y la 32 son idénticas, pero expresadas de otra manera (N2, N12). Sugieren separar las preguntas 31 y 32 (N12). Inciden en clarificar si se refiere a la enseñanza de la religión católica o a las religiones del mundo (N5, N17).	La religión católica debe ser la única religión presente en la educación pública	Modificar
35	La incorporación de mujeres en el currículo de diferentes materias falsea la realidad histórica.	Expresan dudas sobre qué se entiende por la “incorporación de las mujeres en el currículo” (N2, N13). Informan que la redacción de la pregunta puede resultar enrevesada (N7, N15).		Mantener
37	Todas las comunidades autónomas deberían ofertar la enseñanza de gallego, castellano, euskera y catalán.	Recomiendan explicitar si todas las CCAA han de enseñar todas las lenguas cooficiales en todo el territorio nacional o solo en sus territorios autonómicos (N2). También debe detallarse si la enseñanza de las lenguas cooficiales va en detrimento del castellano (N3).	Todas las comunidades autónomas deberían ofertar la enseñanza de todas las lenguas cooficiales (gallego, euskera y catalán) de las otras comunidades autónomas.	Modificar
38	El alumnado con necesidades educativas debe disponer de recursos de apoyo mayoritariamente fuera del aula ordinaria	Sugieren especificar si los recursos fuera del aula implican que no haya recursos dentro del aula (N1).		Mantener

Nota. Las aportaciones de los participantes han sido señaladas a través del número de entrevista (N).

Como se puede apreciar, algunas de estas preguntas fueron discutidas por los participantes. Por ejemplo, con respecto al ítem 5 algunos señalaron que la educación inclusiva como derecho no es una responsabilidad única de la escuela pública, sino también de la privada y la concertada (N2, N15, N16). A pesar de estos comentarios, se ha decidido mantener la redacción de la pregunta, dado que incluir estas recomendaciones modificaría su categorización de progresista a conservadora, al igual que sucedía con la pregunta 4. En cuanto al ítem 7, algunos participantes manifestaron desconocer conceptos técnicos como el de “didáctica específica” (N7, N11) y el de competencia “pedagógica” (N11). Además, indican que “el dominio de la materia en secundaria es más importante que la didáctica, mientras que un maestro debe ser más cercano, tratar bien al niño y conocer sus etapas psicoevolutivas” (N7). En esta última idea coincide otra persona, quien advierte que “a veces tratamos de explicar algo sin que los estudiantes estén preparados para ello. Esto pasa mucho con enseñar a leer demasiado pronto” (M16). Por esas razones, la pregunta fue rescrita usando un lenguaje menos técnico y explicando brevemente la dimensión pedagógica de la profesión docente, incluyendo una alusión a la psicología educativa.

Por su parte, tres participantes (N7, N8, N17) incidieron en la necesidad de hacer explícito que los conciertos aludían a los centros educativos concertados. Siguiendo esta sugerencia, se hizo ese

matiz en las preguntas 22 y 23. Uno de los términos que más confusión ha generado entre los participantes fue el de los “itinerarios tempranos”, que resultó ser un término desconocido (N1, N8, N11) y ajeno a docentes de otras etapas educativas (N3). En consecuencia, se ofreció más información sobre esto a través de la modificación de la pregunta 24.

A su vez, “memoria histórica” (ítem 30) generó intenso debate. Algunos participantes señalaron que no entendían ese concepto (N1, N10), dado que puede ser demasiado amplio y estar sujeto a interpretaciones (N10). Un docente (N13) se mostró a favor de incluir la memoria histórica en el currículo, aunque desde una perspectiva neutral que verificase los hechos. De hecho, reconoce que “esta pregunta no me ha gustado porque la ley de memoria histórica es sectaria. El concepto en sí de memoria histórica es un concepto ideológico y hace que la pregunta sea tendenciosa” (N13). Así, y teniendo en consideración estos comentarios, se modificó la pregunta para enfatizar el carácter progresista de la pregunta al referir el régimen de Franco como dictadura y a la Ley de memoria histórica (2007) aprobada por el PSOE y modificada por el gobierno de coalición del PSOE y Unidas Podemos en el 2022 cuando pasó a denominarse memoria democrática.

Los ítems 31 y 32 suscitaron interés entre los participantes. Además de señalar que estas preguntas eran demasiado similares entre sí (N2, N12) y que no debían presentarse consecutivamente (N12), algunos participantes advirtieron que debía hacerse explícito a qué religión iba dirigida la pregunta. Por ejemplo, una docente (N5) indicó que su respuesta estaba condicionada en función de si la educación católica o la historia de las religiones debía tratarse en el currículo, especialmente en el caso de la educación pública. Por ese motivo, se reformularon estas preguntas para esclarecer si el profesorado considera que la educación pública debe ser laica (pregunta 31 - progresista) o si debe ofrecerse únicamente la religión católica (Pregunta 32 - conservadora).

Como resultado de este proceso en tres fases, el cuestionario final está conformado por 40 ítems con 7 opciones de respuesta en una escala Likert. El cuestionario definitivo consta de dos bloques: 1) datos sociodemográficos (10 ítems) y 2) 40 preguntas que abordan la IP y IPD.

Conclusiones

La IPD se define como los valores personales y profesionales que conforman la filosofía docente, que influyen en el compromiso con el que los y las docentes se enfrentan a su trabajo, marcan las relaciones con otros docentes, con las familias y con el alumnado y se construye a lo largo del tiempo en interacción con el contexto. El contexto político es el factor menos estudiado en relación con la conformación de la IPD. Un enfoque político como marco de estudio para la IPD puede resultar de utilidad para analizar relaciones entre creencias y prácticas docentes y la IP del docente, pero también para detectar contradicciones entre esas creencias y prácticas y la ideología política autopercebida. Sin embargo, el número de estudios hallados sobre este aspecto de la IPD ha sido escaso y de tipo teórico. No se han hallado estudios, ni teóricos ni empíricos, que profundicen en las relaciones entre la orientación política y la construcción de la IPD en el contexto español. En este documento se ha presentado el proceso de construcción y validez de contenido de un cuestionario que puede contribuir a incluir el factor político en la construcción de la IPD.

La validez de contenido pretende garantizar que los elementos que se incluyen en el instrumento reflejan el constructo teórico que se quiere valorar. Las diferentes fases y técnicas usadas en la construcción del instrumento tienen como objetivo lograr la validez de contenido del cuestionario. En primer lugar, la revisión de la literatura sobre la IDP junto con el análisis de las interacciones entre docentes en X por parte del EI. Esta red crea espacios de debate y diálogo en torno a la profesión docente y la política educativa entre otros temas (Matarraz y Álvarez-López, 2024) lo que permitió la detección de creencias, valores y prácticas que constituyen una parte importante y actualizada de la IPD.

En segundo lugar, un aspecto destacable del proceso es la composición de la muestra participante en las distintas fases. Se trata de docentes en activo de los distintos niveles educativos, en distintas CCAA, con distinta formación académica inicial, un amplio rango de edades y años de ejercicio en la profesión, lo que proporciona diferentes perspectivas tanto de la IPD como de la política

educativa española. El grupo de discusión permitió contrastar las ideas previas del EI sobre los ítems identificados en la literatura y en el análisis de las interacciones de docentes en la red social X con las percepciones y experiencia en la práctica de los docentes en activo y fue esencial para concretar los ítems que componen las dos categorías IPD e IP.

Un grupo de docentes distintos a los docentes que participaron en el grupo de discusión formaron el panel de expertos en la técnica Delphi. Esta fue utilizada con el objetivo de obtener la valoración de la relevancia de los ítems para identificar creencias relacionadas con la IDP y la ideología político-educativa, así como la categorización de los ítems en las dos tendencias políticas propuestas: conservadora/progresista. Se trata de un enfoque metódico e iterativo que recopila y sintetiza opiniones de expertos sobre cuestiones complejas dentro de un contexto específico (Li et al., 2023) que desconocen la identidad del resto de expertos. Fueron suficientes dos rondas para obtener un alto consenso, tanto en la categorización de los ítems como en su relevancia. Los procesos Delphi, sin embargo, tienen algunas limitaciones, una de las cuales es que dependen demasiado de la selección intencionada de "expertos" y su disponibilidad (Lunny et al., 2023) lo que plantea la pregunta de si se han tenido en cuenta todas las perspectivas políticas e identidades profesionales de la docencia.

Nuestro panel Delphi estuvo compuesto por un reducido número de expertos (7), lo que puede poner en riesgo la inclusión de otras identidades y tendencias políticas. Esto podría suponer un problema de confiabilidad. Para paliar este posible efecto indeseado, el proceso de validación se completó con una tercera fase: pretest o entrevista cognitiva. Esta técnica pretende obtener información sobre la comprensión de los ítems, su dificultad, la duración de la prueba y posibles sugerencias de inclusión de otros ítems sobre aspectos no considerados inicialmente. En esta fase de la investigación participaron 17 docentes de distintos niveles educativos, titularidad de centro y CCAA, que reúnen características iguales a las que irá dirigido el cuestionario final. Se tuvo en cuenta todas y cada de las propuestas de modificación de los y las participantes para la redacción de los ítems, excepto cuando esta modificación suponía una modificación en la categorización consensuada por los expertos en la fase Delphi. Los y las participantes en los pretest cognitivos no sugirieron la inclusión de ningún ítem adicional.

El cuestionario recoge aspectos relevantes para las dos categorías que interesa analizar. Por una parte, los ítems categorizados como IDP recogen aspectos como la importancia del conocimiento pedagógico y didáctico, la libertad de cátedra, el papel del esfuerzo en el aprendizaje y de las familias, la adaptación de la metodología al alumnado, la función de la educación obligatoria o el derecho a la educación inclusiva. En cuanto a la categoría IP, los ítems recogen aspectos como la religión católica, las escuelas concertadas, la meritocracia, la percepción sobre la calidad actual de la educación, la igualdad entre hombres y mujeres en el currículum, las lenguas cooficiales, los itinerarios tempranos, la memoria histórica y otros que se consideran temas clave en la política educativa española. Por tanto, creemos que la actual versión del cuestionario puede ser adecuada para analizar la relación entre la construcción de la IDP y la IP de docentes españoles con las dos categorías políticas: progresista/conservadora.

En futuras investigaciones se considera necesario profundizar mediante técnicas cualitativas en conceptos y cuestiones que emergieron durante el grupo de discusión, así como, indagar sobre cómo la IDP y la IP se relacionan e integran en el yo docente y cómo influyen en las prácticas docentes y en la micropolítica escolar.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial (Lato, 10 puntos, cursiva, negrita y sin espaciado debajo del epígrafe).

Los autores declaran que todas las personas participantes en este estudio fueron informadas debidamente sobre los objetivos de la investigación y el tratamiento de sus datos mediante el consentimiento informado.

En la presente investigación, así como en la elaboración de este documento, no se ha utilizado ninguna herramienta de inteligencia artificial (IA).

Agradecimientos y financiación

Agradecemos a todos y todas las docentes que han participado en esta investigación su generosa colaboración. Asimismo, agradecemos al Dr. Manuel Fernández Navas su asesoramiento y contribución en la metodología cualitativa y sus aportaciones conceptuales.

Este estudio no ha contado con ningún tipo de financiación pública ni privada.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, Sánchez-Doménech, I. y Neubauer, A.; Metodología, Sánchez-Doménech, I., Neubauer, A y Cabeza-Rodríguez, M. A.; Análisis inferencial de datos Delphi, Cabeza-Rodríguez, M. A. Transcripción y categorización, Sánchez-Doménech; Entrevistas cognitivas: Neubauer, A.; Rondas expertos Delphi, Sánchez-Doménech. I; redacción del borrador original, Sánchez-Doménech, I. y Neubauer, A.; redacción, revisión y edición, Sánchez-Doménech, I, Neubauer, A y Cabeza-Rodríguez, M. A.

Los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

- Alsina Tarrés, M. y Masardo, A. (2021). "Mirarse al espejo": Construcción de la identidad profesional del maestro en las prácticas escolares. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 96(35.3), 183–204. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.88915>
- Ball, S. J. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. Routledge.
- Beatty, P. C. y Willis, G.B. (2007). Research Synthesis: The Practice of Cognitive Interviewing, *Public Opinion Quarterly*, 71, (2) 287–311. <https://doi.org/10.1093/poq/nfm006>
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bodman, S., Taylor, S. y Morris, H. (2012). Politics, policy and professional identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(3). 14-25 <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n3art1.pdf>
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios Sobre Educación*, 12, 13-30. <https://doi.org/10.15581/004.12.13-30>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. y Hofman, A. (2012). Selfefficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Carpenter, J. P., Kimmons, R., Short, C. R., Clements, K. y Staples, M. E. (2019). Teacher identity and crossing the professional-personal divide on twitter. *Teaching and Teacher Education*, 81, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.011>
- Clarke, M. (2009) The Ethico-politics of -Teacher Identity. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2). 185-200. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00420.x>
- Dawes, J. (2008). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5-point, 7-point and 10-point scales. *International journal of market research*, 50(1), 61-104. <https://doi.org/10.1177/147078530805000106>

- Delgado-García, M. y Toscano Cruz, M. de la O. (2021). Construcción de la identidad profesional del futuro docente de Secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(1), 109–130. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8372>
- Diamond, I. R., Grant, R. C., Feldman, B. M., Pencharz, P. B., Ling, S. C., Moore, A. M. y Wales, P. W. (2014). Defining consensus: a systematic review recommends methodologic criteria for reporting of Delphi studies. *Journal of clinical epidemiology*, 67(4), 401-409. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.12.002>
- Freire, P. (1999). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Hasson, F., Keeney, S. y McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of advanced nursing*, 32(4), 1008-1015. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.t01-1-01567.x>
- Hsu, C. C. y Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus. *Practical assessment, research, and evaluation*, 12(1). <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0074-4.ch011>
- Lentillon-Kaestner, V., Guillet-Descas, E., Martinent, G. y Cece, V. (2018). Validity and reliability of questionnaire on perceived professional identity among teachers (QIPPE) scores. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.09.003>
- Leung, S. O. (2011). A comparison of psychometric properties and normality in 4-, 5-, 6-, and 11-point Likert scales. *Journal of social service research*, 37(4), 412-421. <https://doi.org/10.1080/01488376.2011.580697>
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. *Boletín Oficial del Estado*, 310. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- 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. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Li, Y., Sangsawang, T. y Vipahasna, K. (2023). Utilizing the Delphi Technique to Develop a Self-Regulated Learning Model. *Journal of Applied Data Sciences*, 4(3), 254-263. <https://doi.org/10.47738/jads.v4i3.124>
- Linstone, H. A. y Turoff, M. (Eds.). (1975). *The delphi method* (pp. 3-12). Addison-Wesley. [https://doi.org/10.1016/0160-9327\(76\)90011-9](https://doi.org/10.1016/0160-9327(76)90011-9)
- Lunny, C., Veroniki, A. A., Hutton, B., White, I., Higgins, J., Wright, J. M., Kim, J. Y., Thirugnanasampanthar, S. S., Siddiqui, S., Watt, J., Moja, L., Taske, N., Lorenz, R. C., Gerrish, S., Straus, S., Minogue, V., Hu, F., Lin, K., Kapani, A., Nagi, S., ... Tricco, A. C. (2023). Knowledge user survey and Delphi process to inform development of a new risk of bias tool to assess systematic reviews with network meta-analysis (RoB NMA tool). *BMJ evidence-based medicine*, 28(1), 58–67. <https://doi.org/10.1136/bmjebm-2022-111944>
- Matarranz, M. y Álvarez-López, G. (2024). Profesión docente e influencers educativos: Discursos sobre profesorado en la red social X. *Pensamiento Educativo*, 61(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.61.3.2024.9>
- Mockler, N. (2011). Beyond “what works”: understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517–528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Molina-Pérez, J. y Pulido-Montes, C. (2024). Hibridaciones onto-epistemológicas en la identidad profesional docente: neoliberalización educativa como elemento de tensión. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 99(38.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.3.102020>

- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1), 15-29. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Pascala, J. y McGee, A. (2007, 24-26 de abril). *Using Behavior Coding to Evaluate the Effectiveness of Dependent Interviewing* [Workshop]. Quest 2007. Statistics Canada, Ottawa, Ontario, Canadá. <https://wwwn.cdc.gov/qbank/Quest/2007/QUEST%202007%20Proceedings-all%20papers.pdf>
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382. doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02537.x
- Rodríguez-Nogueira, O., Botella-Rico J, Martínez-González M.C., Leal Clavel M., Morera-Balaguer J., Moreno-Poyato, A.R. (2020) Construction and content validation of a measurement tool to evaluate person-centered therapeutic relationships in physiotherapy services. *PLoS ONE* 15(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0228916>
- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763-774. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x>
- Sumsion, T. (1998). The Delphi technique: an adaptive research tool. *British Journal of Occupational Therapy*, 61(4), 153-156. <https://doi.org/10.1177/03080226980610040>
- Valdenegro Fuentes, L. y González Sanzana, Á. (2024). Factores que influyen en la elección de la carrera de educación como predictores de la Identidad Docente en futuros profesores de Educación Especial. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 99(38.1), 289-306. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.95275>
- Zembylas, M. y Chubbuck, S. (2018). Conceptualizing 'Teacher Identity': A Political Approach. In P.Schutz, J. Hong, D. Cross Francis(Eds) *Research on Teacher Identity* (pp. 183-193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_16

Martínez-Juste, S., Beltrán-Pellicer, P., Siaba-Lestón, M. J. & Morales-Ordóñez, G. (2025). Evolución de la actitud hacia las matemáticas de alumnado de primaria tras cambios en la cultura de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 21-34.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114622>

Evolución de la actitud hacia las matemáticas de alumnado de primaria tras cambios en la cultura de aula

Evolution of primary school students' attitudes toward mathematics following changes in classroom culture

Sergio Martínez-Juste

Universidad de Zaragoza, <https://orcid.org/0000-0002-2607-6789>

Pablo Beltrán-Pellicer

Universidad de Zaragoza, <https://orcid.org/0000-0002-1275-9976>

Manuel Jesús Siaba-Lestón

CEIP Plurilingüe Ricardo Tobío, Esteiro-Muros, <https://orcid.org/0009-0009-8926-5198>

Gregorio Morales-Ordóñez

IES Marjana, Chiva, <https://orcid.org/0000-0002-2607-6789>

Resumen

Tanto el currículo español como diferentes estudios nacionales e internacionales apuntan a dos elementos clave para la mejora del aprendizaje de las matemáticas en: la atención al dominio social y afectivo y la generalización de enfoques de enseñanza a través de la resolución de problemas. En este trabajo se indaga sobre cómo los cambios de enfoque en la enseñanza influyen en las actitudes hacia las matemáticas de un grupo de estudiantes al pasar de 3º a 4º y de 4º a 5º curso de Educación Primaria (8-9 y 9-10 años). En particular, se analizan tres componentes del dominio afectivo: visión de las matemáticas, competencia percibida y dimensión emocional. Los resultados muestran cómo la transición de un modelo instrumental a uno relacional promueve una visión más rica del quehacer matemático en el alumnado, mejora la competencia percibida y promueve la aparición de emociones positivas hacia las matemáticas. Además, la vuelta a un modelo instrumental provoca emociones negativas en el alumnado que ha construido una visión relacional. Estos indicios apuntan hacia la importancia que puede tener la cultura de aula en el dominio afectivo y, por tanto, cómo una adecuada cultura de aula puede contribuir a la mejora del aprendizaje de las matemáticas y a la reducción de resultados no deseados en las evaluaciones nacionales e internacionales, como la brecha de género.

Palabras clave: *afectividad; matemáticas; Educación Primaria; cultura de aula; resolución de problemas.*

Abstract

Both the primary education Spanish curriculum and many national and international studies highlight two key elements for improving mathematics learning: attention to the social and affective domain and generalizing approaches to teach mathematics through problem-solving. This study explores how changes in the approach to mathematics teaching experienced by a group of primary students as they transition from 3rd to 4th grade and from 4th to 5th grade influence their beliefs about mathematics. Specifically, three components of the affective domain are analyzed: views on mathematics, mathematical self-concept, and emotional domain. The results show that the transition from an instrumental model to a relational one promotes a richer view of mathematical activity among students, improves self-concept, and fosters the emergence of positive emotions towards mathematics. Additionally, the return to an instrumental model leads to the emergence of negative emotions towards mathematics in students who have developed a relational view of mathematics. These findings point to the importance of classroom culture in the affective domain of students and, therefore, how appropriate classroom culture can contribute to improving mathematics learning and reducing undesirable outcomes in national and international assessments, such as the gender gap.

Keywords: *affectivity; mathematics; Primary education; classroom culture: problem solving.*

Introducción

Diversas orientaciones internacionales, como los principios y estándares del NCTM (2000) y currículos educativos, como los implementados recientemente en España (MEFP, 2022a) inciden en la importancia de aprender matemáticas a través de la resolución de problemas (Beltrán-Pellicer y Martínez-Juste, 2021). Se trata de un enfoque en el que el aprendizaje de los contenidos se vertebra alrededor del proceso de resolución de problemas (enseñanza a través de la resolución de problemas). Se contrapone a otros enfoques que siguen un modelo expositivo, en el que el alumnado primero aprende una técnica, luego la ejercita y, finalmente, la aplica para resolver cierto tipo de problemas (enseñanza para la resolución de problemas). También se diferencia de enfoques en los que la resolución de problemas se aborda desde la heurística (enseñanza sobre la resolución de problemas) desconectando esta actividad de la construcción del conocimiento matemático del alumnado (Bingolbali y Bingolbali, 2019; Gaulin, 2001).

La literatura científica apunta a la importancia que ha ganado, en las últimas décadas, este enfoque de enseñanza de las matemáticas, al unir el proceso de resolución de problemas con el aprendizaje de los contenidos (Cai, 2003; English y Gainsburg, 2015) para promover una comprensión profunda de los conceptos involucrados (Takahashi, 2021). En este sentido, la resolución de problemas no se ciñe a la aplicación de los contenidos matemáticos para dar una respuesta a una situación realista, tendencia de la que algunos autores advierten a raíz de la aplicación de los nuevos currículos en España (Beltrán-Pellicer y otros, 2023), sino que esta actividad se convierte en una investigación para el alumnado en la que caben múltiples acercamientos y observaciones mediante la que se generan ideas matemáticas de forma previa a la formalización de los contenidos (Takahashi, 2021).

A pesar de ello, la realidad es que este enfoque de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas no termina de llegar a la realidad de las aulas. Los factores que influyen en esta resistencia al cambio en el enfoque de enseñanza son múltiples y complejos. Uno de los motivos es que el profesorado de matemáticas muestra una tendencia a emplear modelos de enseñanza y aprendizaje similares a los experimentados como estudiantes (Wright, 2017). Otras causas se pueden rastrear en el importante papel que siguen jugando los libros de texto como currículo de facto (Remillard y Heck, 2014).

Como consecuencia de esta resistencia al cambio, se encuentran resultados no deseables que permanecen en el tiempo a pesar de los avances curriculares. Por ejemplo, el reciente informe TIMSS 2023 (MEFP, 2024) ilustra un grave problema en la enseñanza y aprendizaje de las

matemáticas: la brecha de género. En el informe global, solamente cinco países (Irán, Sudáfrica, Jordania, Baréin y Azerbaiyán) presentan igualdad o una diferencia de rendimiento a favor de las niñas. Este fenómeno no ocurre en ciencias, otro dominio evaluado por TIMSS.

Por su parte, el informe PISA 2022 (MEFP, 2022b) puede proporcionar indicios para comprender las diferencias entre géneros en el aprendizaje de las matemáticas. El estudio incluye ítems relacionados con la afectividad hacia las matemáticas, en concreto, estudia la ansiedad matemática que muestra el alumnado. La diferencia del índice de ansiedad matemática entre chicas y chicos es mayor en las chicas en todos los países. Esto se debe principalmente a tres motivos: las niñas informan de niveles más bajos de autoconfianza y autoeficacia en matemáticas que los niños; las niñas informan sobre su ansiedad matemática con mayor precisión que los niños; y las habilidades matemáticas y su idoneidad relacionada con el género prevalecen en muchas sociedades. Estos factores socioafectivos pueden, por tanto, estar condicionando la brecha de género que se observa en los resultados.

En una revisión de la literatura no se han identificado estudios que exploren la relación entre los cambios que se producen en la cultura de aula cuando el alumnado experimenta distintos enfoques de enseñanza de las matemáticas y las creencias y emociones hacia las matemáticas desde una perspectiva naturalista; es decir, en el transcurso de un curso ordinario. La investigación que se presenta en este artículo tiene como objetivo principal indagar sobre cómo los cambios en la cultura de aula que se producen cuando al cambiar de un enfoque expositivo, o de aprendizaje para la resolución de problemas, a un enfoque de enseñanza a través de la resolución de problemas influyen en las creencias del alumnado de primaria hacia las matemáticas.

Antecedentes y marco teórico

Es ilustrativo el recorrido vital que narra Takahashi (2021) al comienzo de su libro acerca de la enseñanza a través de la resolución de problemas en matemáticas. En particular, cómo, en sus comienzos como profesor de matemáticas seguía lo que él mismo denomina un modelo tradicional de enseñanza. Cuenta que, tras leer las publicaciones de los años 90 del National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), en Japón se volcaron con la enseñanza a través de la resolución de problemas y a incorporar lesson study (Fernandez y Yoshida, 2012; Lewis y otros, 2006) en sus clases. Cuál sería su sorpresa, al leer a Stigler y Hiebert (1999), y percatarse de que en Japón habían tenido más calado que en Estados Unidos las ideas reformistas que emanaban del propio NCTM americano. Takahashi (2021) señala cómo, efectivamente, pudo comprobar en persona este fenómeno al ir a los Estados Unidos.

El cambio en la cultura de aula que relata Takahashi (2021) implica pasar de una enseñanza de tipo expositivo a una enseñanza a través de la resolución de problemas. La enseñanza que denominamos expositiva implica exponer la teoría por anticipado, los procedimientos a seguir, etc., luego se ejercitan estas cuestiones y, quizá, al final se proponen problemas genuinos. Pruner (2016) describe una experiencia personal similar a la de Takahashi, e identifica un momento de epifanía al analizar sus clases bajo la mirada de Peter Liljedahl. En particular, observó que la mayoría de sus estudiantes, bajo el modelo expositivo que seguía desde hacía años, no estaban pensando en las tareas, sino imitando. Es decir, copiando palabra por palabra y número por número lo expuesto en la pizarra. Seguidamente, procedió a incorporar las ideas de Liljedahl (2016) para crear una cultura de aula orientada a la resolución de problemas y que el alumnado piense en las tareas, lo que se tradujo en un cambio en la cultura de aula, con mayores niveles de interacción y de oportunidades para la evaluación formativa.

Tanto Takahashi (2021) como Pruner (2016) vienen a describir cambios en la cultura de aula desde el punto de vista del docente. En efecto, tienen en cuenta indicadores de dicho cambio que se relacionan de forma directa con el aprendizaje del alumnado, como los tipos de tareas y su gestión, es decir, cómo estas se presentan al alumnado y los modos de interacción, qué se espera del alumnado, etc. En definitiva, una serie de normas que configuran esta nueva cultura. Estos autores y profesores lograron vencer esa resistencia inicial al cambio que señala Wright (2017) al decir que el profesorado de matemáticas tiende a dar clase de la misma manera en que fue enseñado.

Desde hace unos años, ha surgido una propuesta de técnicas y estrategias conocida como Thinking Classrooms (Liljedahl, 2020) que facilita la creación de una cultura de aula de aprendizaje a través de la resolución de problemas. Estas propuestas surgen a partir de un estudio llevado a cabo durante más de diez años en Canadá (Liljedahl, 2016). En dicho estudio se evaluó cómo la modificación de distintos parámetros (número de integrantes por grupo, forma de trabajar, cómo se eligen los grupos y por quién, etc.) afecta al tiempo de pensamiento de calidad dando lugar a una serie de técnicas, entre las que destacamos:

- El alumnado trabaja en pizarras borrables en equipos de tres integrantes asignados aleatoriamente, de forma visible para ellos.
- Los problemas se plantean sin instrucción previa y fomentan la negociación y la argumentación para establecer estrategias de resolución y descubrir saberes nuevos. Son problemas de suelo bajo y techo alto que permiten a todo el alumnado desarrollar todo su potencial.
- El rol docente es el de guía que acompaña al alumnado en su investigación, proporcionando pistas y extensiones que permitan continuar pensando.
- Las preguntas que hacen el docente o la docente no son para comprobar conocimiento, sino para continuar el pensamiento y reforzar los procesos: ya sea la argumentación, representación, comunicación, buscar relaciones y conexiones, etc.

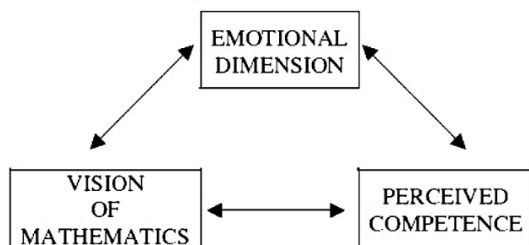
Como indican Watson y Mason (1998) las experiencias del alumnado en el aula de matemáticas definen su visión y creencias sobre esta disciplina. Un enfoque en el que las preguntas formuladas sean siempre cerradas y se evalúen en función de la corrección o no de las respuestas promueven que el objetivo del alumnado al enfrentarse a una tarea matemática sea proporcionar una respuesta (cualquiera). Mientras que experiencias en las que hacer matemáticas implique movilizar procesos, comprender, relacionar y conectar estructuras, promoverán que estos sean los objetivos del alumnado al enfrentar tareas matemáticas.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando las experiencias del alumnado en el aula de matemáticas cambian? Más concretamente, ¿evoluciona la actitud hacia las matemáticas del alumnado cuando se produce un cambio desde un enfoque de enseñanza y aprendizaje instrumental hacia uno funcional? Si es así, ¿cómo? El modelo tridimensional (Figura 1) para caracterizar la actitud –positiva o negativa– hacia las matemáticas de Di Martino y Zan (2010) resulta especialmente interesante ya que viene a solucionar la poca adecuación de asumir una actitud negativa a partir de una dimensión puramente emocional y basada exclusivamente en si las matemáticas gustan o disgustan. En este sentido, es operativo para distinguir perfiles actitudinales variados si al menos una de las tres dimensiones es negativa: la dimensión emocional (positiva o negativa), la visión de las matemáticas (relacional o instrumental) y competencia percibida (alta o baja). El hecho de que cada una de estas dimensiones sea dicotómica facilita esta operatividad y evita una complejidad innecesaria. Una actitud será considerada negativa si al menos una de las dimensiones es negativa.

Di Martino y Zan (2010) diferencian, para la visión de las matemáticas, entre una visión instrumental y una visión relacional, en el sentido de Skemp (1978). Esto lo hacen por operatividad y siendo conscientes de la simplificación que supone esta dicotomía. En el fondo, se está hablando también de conocimiento o comprensión conceptual o conocimiento procedimental, distinción que así mismo da lugar a diferentes creencias hacia la enseñanza de las matemáticas, en función de donde se ponga el foco. Star y Stylianides (2013) advierten de que estos términos para denotar conocimientos (tipo y calidad) se usan indistintamente en el ámbito de la psicología y en el de la educación matemática, con significados diferentes. La solución, como estos autores indican, consiste en tratar de delimitar el significado en cada caso. En el presente trabajo se mantiene la misma distinción con la misma terminología de Di Martino y Zan (2010), quienes señalan que los participantes, al expresar sus atribuciones de éxito, manifestaban creencias hacia lo que se consideraba ser exitoso en matemáticas (Nicholls y otros, 1990). De esta manera, una visión instrumental (y que otros autores pueden tildar de procedimental) se relaciona con un foco en la memorización de reglas, en contraposición a la visión relacional (conceptual), donde resulta esencial comprender y dotar de significado a lo que se está haciendo.

Figura 1

Modelo tridimensional para caracterizar la actitud –positiva o negativa– hacia las matemáticas de Di Martino y Zan (2010)



Metodología

La metodología es de carácter cualitativo y exploratorio (Cohen y otros, 2007). Se presentan los resultados de una experiencia realizada con alumnado de Educación primaria que viven distintos cambios en la cultura de aula en el transcurso de tres cursos escolares. Este alumnado había vivido un modelo didáctico de carácter expositivo con un enfoque para la resolución de problemas durante 3º de Educación Primaria (8-9 años). En 4º curso (9-10 años) cambió a un modelo de aprendizaje a través de la resolución de problemas y, en 5º curso volvió a recibir clase mediante un modelo de carácter expositivo. En este apartado, primero se describe el contexto y los participantes y, posteriormente, se exponen las técnicas de recogida y análisis de datos.

Contexto y participantes

La investigación se llevó a cabo con un grupo de 19 estudiantes durante 4º y 5º curso de Educación Primaria de un colegio público en España de una zona semirural. Un alumno presenta trastorno del lenguaje. Uno de los autores del artículo actúa como docente de dicho grupo durante el 4º curso y como investigador en este estudio. En entrevistas informales con los docentes de matemáticas de los cursos anterior y posterior se identificaron varias características propias de un modelo de enseñanza-aprendizaje expositivo (instrumental, en el sentido de Skemp, 1978): uso de libro de texto, ejercitación de técnicas, predominancia de ejercicios frente a problemas genuinos, énfasis en los algoritmos aritméticos, etc.

En el aula, durante el 4º curso, el profesor-investigador implementó un enfoque de aprendizaje a través de la resolución de problemas mediante la propuesta de técnicas y estrategias conocida como Thinking Classrooms (Liljedahl, 2020) mencionada en el marco teórico.

Recogida y análisis de datos

Se propuso al alumnado elaborar redacciones como las de la investigación de Di Martino y Zan (2010), bajo la consigna “Yo y las matemáticas: mi relación con las matemáticas hasta ahora”. Además del título de la redacción, el docente-investigador aclaró al alumnado que escribieran sobre cuestiones como “¿Cómo os sentís cuando hacéis matemáticas? ¿en qué consisten las actividades que hacéis en clase de matemáticas? ¿qué os dice vuestro corazón y vuestro cerebro al hacerlas? Describid el quehacer diario en clase de matemáticas”. Estas redacciones se recogieron en tres momentos diferentes: septiembre de 2023, al inicio de 4º curso; junio de 2024, al final de 4º curso; y en enero de 2025, a mediados de 5º curso. Las redacciones manuscritas se procesaron con MAXQDA, un software de análisis cualitativo, empleando como categorías principales de codificación las propias de Di Martino y Zan (2010): las propias de su modelo para la actitud hacia las matemáticas; es decir, visión de las matemáticas (instrumental o relacional), dimensión emocional (positiva o negativa) y competencia percibida (alta o baja); junto con historias de cambio (cuando se relata de forma explícita un cambio en alguna de las componentes).

Las tres categorías binarias del modelo actitudinal de Di Martino y Zan (2010) permiten elaborar ocho perfiles de alumnado, siempre y cuando aparezcan representadas las tres categorías en la misma producción. Conviene observar que, al igual que en la investigación citada, no siempre aparecen las tres categorías en los relatos del alumnado participante.

Se realizaron dos codificaciones independientes de las redacciones y, posteriormente, el equipo investigador discutió las diferencias que se encontraron en las codificaciones independientes para alcanzar un acuerdo.

Resultados y discusión

En esta sección analizamos las producciones del alumnado participante en la tarea “Yo y las matemáticas, mi relación con las matemáticas hasta ahora”. Tal y como se ha mencionado en el apartado metodológico, el alumnado realizó esta tarea, a modo de pequeña narrativa, en tres momentos diferentes: al comienzo del curso escolar y de forma previa al cambio a una cultura de aula relacional (septiembre); al final del curso escolar (junio); y a mediados del curso siguiente, de vuelta de nuevo a una cultura de aula expositiva e instrumental (enero).

Todas las producciones menos una (55 de 56) reflejan al menos una de las tres dimensiones del modelo para la actitud hacia las matemáticas de Di Martino y Zan (2010). Este resultado es coherente con lo observado por estos autores, quienes únicamente se encontraron con un exíguo 2,1 % de los participantes que no reflejaron ninguna de las tres dimensiones. La única redacción en la que no se ha podido detectar ninguna dimensión corresponde a la redacción inicial (septiembre 2023) del alumno con trastorno del lenguaje. En la Tabla 1 vemos el número de redacciones en cada uno de los momentos que se han clasificado en los diferentes valores de las dimensiones afectivas consideradas.

Tabla 1

Frecuencia de aparición de los valores de los dominios afectivos detectados en las redacciones

	Visión de las matemáticas		Competencia percibida		Dimensión emocional	
	Instrumental	Relacional	Baja	Alta	Negativa	Positiva
Septiembre	16	0	11	1	0	7
Junio	2	15	3	6	2	16
Enero	3	5	3	12	4	10

Redacciones correspondientes a septiembre de 2023

El primer resultado de interés es la práctica unanimidad en la narrativa de septiembre al respecto de la visión de las matemáticas. De las 18 redacciones, 16 manifiestan explícitamente una visión instrumental de las matemáticas, mientras que en dos de ellas no se ha podido determinar la visión de las matemáticas por falta de información (ver Tabla 1). Un participante (sep23-01) relata:

Las matemáticas son una asignatura. Puedes descubrir varios resultados con números. Y aprender. Ejemplo: [sep23-01 realiza una división por caja de 198 entre 3]. Puedes resolver problemas ¿Qué son los problemas? Los problemas son resolver multiplicaciones, sumas, restas, etc.

Inicialmente, al emplear los términos “descubrir” y “resolver problemas” se podría inferir una visión relacional. Sin embargo, de los ejemplos del participante se infiere que “descubrir” es “llegar a un resultado en una operación” y que los problemas son más bien ejercicios, consistentes en aplicar un procedimiento de tipo aritmético. Por lo tanto, esta producción se ha codificado como instrumental. Y lo mismo para otras similares.

Esta visión instrumental se ve reforzada con algunos comentarios en los que se muestran creencias

hacia el aprendizaje de las matemáticas en el sentido de que las matemáticas se aprenden mediante la repetición.

En una redacción (sep23-09) podemos leer (en relación con el estudio de las operaciones):

Las estudié más haciéndolas muchas veces y repitiéndolas.

Además, dentro de la visión instrumental hay una clara preponderancia, de los contenidos de aritmética. En las redacciones se evocan aspectos como:

Operaciones básicas (12 redacciones).

Otros elementos de aritmética, como el cálculo mental o las fracciones (cinco redacciones).

Los problemas son ejercicios de hacer cuentas (seis redacciones).

Fuera de la aritmética, no encontramos ninguna alusión a los bloques clásicos de contenidos de la matemática escolar, pero sí aparece una alusión al uso de materiales, otra al uso de símbolos y dos a que las matemáticas son una asignatura escolar.

Por otro lado, la competencia percibida se ve reflejada en doce de las redacciones (ver Tabla 1). La mayoría (11 de las 12) relata una baja competencia. Para codificar este aspecto hemos categorizado como competencia percibida baja los registros en los que se dan indicios tanto de alta como de baja (Di Martino y Zan, 2010). La mayoría de estas producciones alegan que alguna de las operaciones básicas como la suma o la resta les resultan sencillas, sin embargo, otras operaciones como la multiplicación y división les resultan complicadas. Por ejemplo, en la redacción sep23-05 encontramos:

Las matemáticas me parecen un poco difíciles porque los problemas y las multiplicaciones me resultan muy difíciles. Después ya es fácil, pero me equivoco mucho.

De forma coherente con la visión instrumental de las matemáticas la competencia percibida hace referencia de forma mayoritaria a la capacidad de resolver las operaciones aritméticas de forma correcta o incorrecta. Incluso el único registro con competencia percibida alta se refiere a esta habilidad en la ejecución de una operación (sep23-14):

Normalmente me es muy fácil porque estudio siempre mates y lo que mejor se me da son las restas.

La dimensión emocional es la más complicada de percibir en las redacciones correspondientes a septiembre de 2023 (ver Tabla 1). Solo se han podido categorizar siete redacciones en esta dimensión. Además, parece que solo aquellos alumnos con una dimensión emocional positiva hacen referencia a sus emociones con las matemáticas, ya que ninguna de las redacciones en las que se refleja esta dimensión expresa emociones negativas.

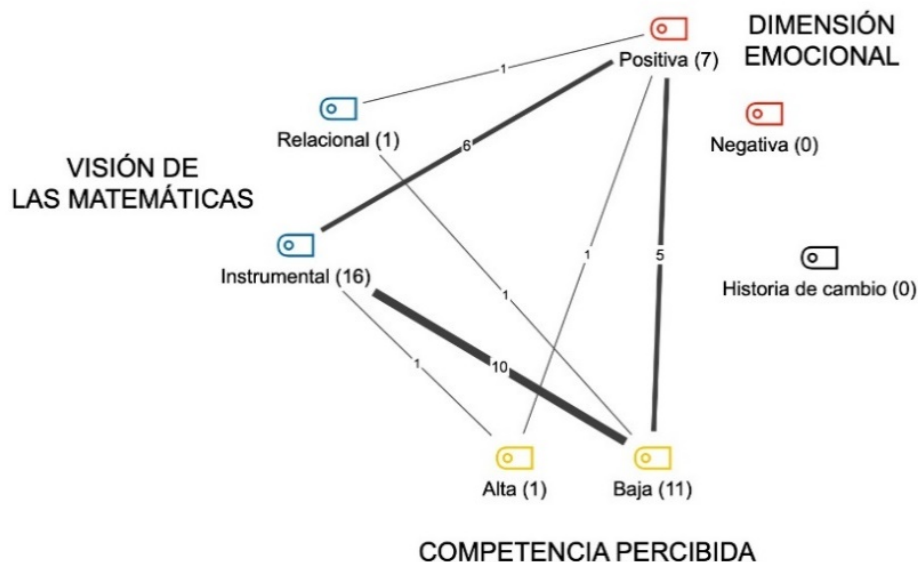
En general, el alumnado expresa una emoción positiva sin mayor argumentación (“me gustan”, “me encantan”), pero en dos de las redacciones se explicita que esas emociones positivas son debidas a que las matemáticas son divertidas, o como un juego, y en otra de las redacciones se vincula la emoción positiva a la utilidad de las matemáticas. Aunque no ligadas a ninguna emoción, es curioso debido a la corta edad del alumnado participante que en varias de las redacciones se detecten afirmaciones respecto a la utilidad de las matemáticas.

Cabe destacar, que en ninguna de las 18 redacciones se relatan historias de cambio.

De las redacciones de septiembre de 2023 se pueden detectar cinco perfiles afectivos al tomar en consideración solo aquellos registros en los que se han reflejado las tres dimensiones. En el perfil mayoritario (cuatro estudiantes) el alumnado tiene una visión instrumental de las matemáticas, se percibe con una baja competencia y tiene una afectividad positiva. Por otro lado, encontramos un alumno o alumna que tiene una visión instrumental, se percibe con una alta competencia y tiene una afectividad positiva. A pesar del bajo número de perfiles completos que se pueden caracterizar, la Figura 2 muestra que el mayor número de co-ocurrencias se da entre las categorías visión instrumental, competencia percibida baja y dimensión emocional positiva, reforzando que este es el perfil predominante detectado en las redacciones de este periodo.

Figura 2

Co-ocurrencias de las diferentes categorías en una misma redacción en septiembre de 2023



Redacciones correspondientes a junio de 2024

En todas las redacciones realizadas a final de curso se ha podido detectar al menos una de las dimensiones afectivas bajo estudio. En particular en 17 de las 19 redacciones en este momento del curso se ha podido clasificar la visión de las matemáticas del alumnado (Tabla 1). Respecto a la redacción a principio del curso escolar los resultados obtenidos en esta dimensión son prácticamente opuestos ya que 15 de los estudiantes relatan una versión relacional de las matemáticas y solamente dos una visión instrumental. En las redacciones en las que se detecta una visión relacional de las matemáticas se relatan cuestiones como:

Aspectos sociales como el trabajo en grupo para hacer matemáticas (diecisiete redacciones).

Resolución de problemas complejos (nueve redacciones).

Comprender y dar significado a los conceptos matemáticos (siete redacciones).

Relacionar las matemáticas con la acción de pensar (cinco redacciones).

Procesos matemáticos como la comunicación y la representación (tres redacciones).

En general, vemos que en este momento el alumnado no relaciona de forma tan intensa las matemáticas con un contenido concreto de las matemáticas, en particular con las operaciones aritméticas como sucedía en los cuestionarios de principio de curso (tres redacciones relacionan las matemáticas con operaciones aritméticas en junio frente a las 12 redacciones de septiembre). De hecho, casi no hay menciones a contenidos tradicionales de las matemáticas y, si las hay, están relacionadas a procesos de la actividad matemática como la resolución de problemas, la comunicación, la representación o las habilidades socioafectivas, claves para un adecuado aprendizaje competencial de las matemáticas (Beltrán y otros, 2023). En la redacción jun24-02, en relación con las características metodológicas del Thinking Classrooms, podemos leer:

En las pizarras puedo dar mis opiniones sin embargo en la mesa tenía todo en la cabeza.

Además, se identifica como propósito de las matemáticas escolares comprender y dar significado a los diferentes conceptos. En una de las redacciones podemos leer (jun24-01):

Las matemáticas para mí son poder entender los números. Cuando llegué a esta clase no sabía entender los números. Son divertidas porque las entiendo. Me gusta trabajar en grupos en las pizarras en vez de hacerlo en solitario.

Este cambio hacia una visión relacional de las matemáticas se acompaña de un incremento del número de estudiantes que se perciben a sí mismo con una alta competencia. En concreto, seis estudiantes en junio (frente a uno a principio de curso) tienen una autopercepción de alta competencia y solo tres estudiantes tienen una autopercepción de baja competencia. Vemos que, en global, se ha podido determinar la componente de competencia percibida en una menor cantidad de producciones. El análisis de las producciones revela que hay una menor presencia de frases en las que se califica a las matemáticas como “fáciles” o “difíciles”, ya que los estudiantes se centran en otros aspectos.

En cuanto a la dimensión emocional, también detectamos un fuerte cambio respecto a las redacciones de principio de curso ya que se han podido clasificar todas las redacciones menos una en esta componente. Un total de 16 redacciones muestran una dimensión emocional positiva hacia las matemáticas frente a dos redacciones en las que se muestran una dimensión emocional negativa. La distribución en la componente emocional es prácticamente idéntica a la de la visión de las matemáticas ya que las dos redacciones en las que se detecta una componente emocional negativa son las que muestran una visión instrumental de las matemáticas. Los estudiantes relacionan sus emociones positivas hacia las matemáticas con la resolución de problemas, el trabajo en grupo en las pizarras o con la comprensión, no aparecen relaciones con otros elementos contextuales ni con la actuación del profesor.

Otra de las diferencias reseñables respecto a las redacciones de principio de curso es la aparición de “historias de cambio”. Hasta en 14 producciones encontramos referencias a cómo han cambiado algunos aspectos afectivos hacia las matemáticas durante el curso escolar. Todos los cambios detectados suponen una mejora en la componente emocional o en la competencia percibida o un cambio desde una visión instrumental hacia una procedimental.

Por ejemplo, en jun24-03 se relata un cambio en la dimensión emocional debido a una disminución de la ansiedad matemática alrededor de la resolución de problemas:

Hay problemas difíciles y fáciles, pero no pasa nada, se piensa. Yo he aprendido a pensar, pero no me estreso (antes me estresaba porque me ponía nerviosa).

También encontramos historias de cambio en la visión de las matemáticas (jun24-12) y en la competencia percibida (jun24-19):

Para mí las matemáticas eran sumas, restas, divisiones y multiplicaciones. Ahora empiezo a pensar que son: De dónde salen los números, problemas con dados y plastilina.

Siempre tienen explicación y sentido. No siempre son fáciles, algunos problemas son más difíciles que otros, pero siempre tienen resultado. Ahora son más fáciles que antes porque las hago en grupo.

Al igual que con las emociones positivas, los estudiantes relacionan sus historias de cambio con elementos que tienen que ver con el aprendizaje a través de la resolución de problemas o las características metodológicas (trabajo en grupo en pizarras).

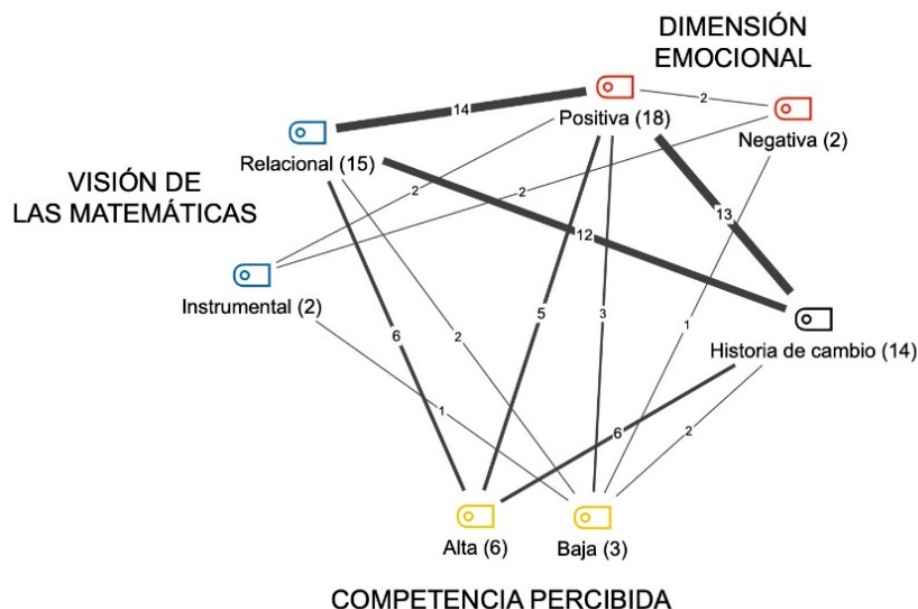
La mejor detección de las diferentes componentes afectivas estudiadas en las redacciones de junio hace que se puedan clasificar un mayor número de alumnado en los perfiles afectivos. Un total de 8 estudiantes pueden clasificarse en algún perfil, además ninguno de los perfiles coincide con los descritos para las redacciones de septiembre. El perfil con dimensión afectiva negativa tiene una visión instrumental (y baja autopercepción). Otras dos redacciones presentan un perfil con baja autopercepción, dimensión emocional positiva y visión relacional. Y, por último, el grueso del alumnado al que se la ha podido asignar perfil presenta una buena afectividad hacia las matemáticas con una visión relacional, alta percepción competencial y emociones positivas.

Como en el caso de las redacciones de septiembre, el gráfico de co-ocurrencias (Figura 3) nos ayuda a describir los tipos de producciones predominantes: estudiantes que relatan una historia de cambio que relacionan con una visión relacional de las matemáticas y una dimensión emocional

positiva.

Figura 3

Co-ocurrencias de las diferentes categorías en una misma redacción en junio de 2024



Redacciones correspondientes a enero de 2025

En las redacciones de mediados del curso siguiente al que el alumnado tuvo la experiencia de un enfoque de las matemáticas relacional, a través de la resolución de problemas, observamos que el número de producciones que se han podido clasificar en la componente de visión de las matemáticas disminuye a más de la mitad. Además, las producciones categorizadas se reparten entre las visiones instrumentales y relacionales. En este aspecto se detecta que, en las redacciones, el alumnado, por un lado, expresa su visión de las matemáticas y, por otro, describe la visión de las matemáticas que percibe en su docente. Este hecho se ve especialmente en alumnado que refleja una visión relacional de las matemáticas y describe la visión instrumental del docente que le da clase en ese momento. Los siguientes fragmentos permiten observar la visión relacional del alumnado y cómo describen el enfoque instrumental de sus actuales clases de matemáticas:

Este año las matemáticas son muy distintas trabajamos individual, no hacemos problemas, son más aburridas porque la mayoría de las veces hacemos cuentas. Este año las matemáticas también me parecen más fáciles porque los problemas son una payasada y las divisiones y eso las hago desde 1º. Lo más divertido me parecen los juegos en los que hay que pensar, pero hacemos muy pocos. En lo que más nos centramos es en el cálculo y hacemos problemas difíciles una vez. Cuando hacemos matemáticas a veces me aburro (ene25-03).

Las cuentas no son muy difíciles, máximo me llevan 5 min. Los problemas fáciles, lo mejor que llevo son las divisiones. Llevamos muchos deberes yo creo que deberíamos de llevar menos. Me gustaba mucho trabajar en las pizarras y los problemas difíciles. Aún no me sé la tabla de 7 y 8 pero antes sabía llegar pensando (ene25-04).

No hacemos matemáticas en las pizarras, los problemas que a veces llevamos para casa son muy fáciles. Antes hacíamos 2 horas de mates. Ahora hacemos 30 minutos y además son fáciles. Lo único que me resulta un poco difícil fue aprender a dividir por 2 cifras. Ahora hacemos multiplicaciones mucho más grandes que antes. Yo prefería hacer problemas (imposibles) como antes y trabajar en

grupos de 3 o 4. Antes cuando íbamos a hacer una división siempre antes hacíamos problemas, no hacíamos divisiones al azar. Siempre salía algo de algo. Echo de menos los problemas de Chus (ene25-05).

Hacemos multiplicaciones y divisiones, sumas y restas, pero ya no hay el porqué de las cosas. Todo es diferente (ene25-13).

Como observamos en los fragmentos anteriores, la dimensión emocional hacia las clases de matemáticas de este tipo de alumnado es baja, aunque tienen una buena competencia percibida. De esta forma encontramos tres producciones (ene25-03, ene25-04 y ene25-05) que se clasifican en un perfil de visión relacional, buena competencia percibida y emociones negativas (ver Figura 4). Estos resultados parecen contradecir los de Di Martino y Zan (2010) quienes destacaban que una disposición emocional negativa siempre estaba relacionada con una visión instrumental de las matemáticas o con una baja competencia percibida. Sin embargo, como hemos destacado, aunque la visión de las matemáticas del alumnado es relacional la afectividad negativa la provoca la visión instrumental del docente quien implementa, según relatan sus propios alumnos, un enfoque de enseñanza expositivo, despreocupado por la comprensión y centrado en los algoritmos de las operaciones básicas. En las redacciones de enero de 2025 es en las que encontramos una mayor presencia de emociones negativas, todas ellas ligadas a este perfil de alumnado.

En contraposición, otro grupo del alumnado de un tamaño similar explicita una visión instrumental y relaciona sus emociones positivas con este tipo de enfoque. Por ejemplo (ene25-02):

Las mates para mi son bastante fáciles, los problemas divisiones, las tablas, todo muy fácil. [...]. Si llevo deberes los hago el primer día. [...]. En general muy divertidas. Mis fichas casi todos los ejercicios bien. Que el año pasado siento que tenía más ansia por hacer ejercicios muchos ejercicios y cuando hacíamos problemas muy difíciles me reía por la presión.

O en la redacción ene25-06, el alumno, después de hablar de las cuatro operaciones básicas, expresa lo siguiente:

No tenemos casi ningún problema difícil, o sea, no nos reventamos la cabeza. En concreto, me gustan las matemáticas.

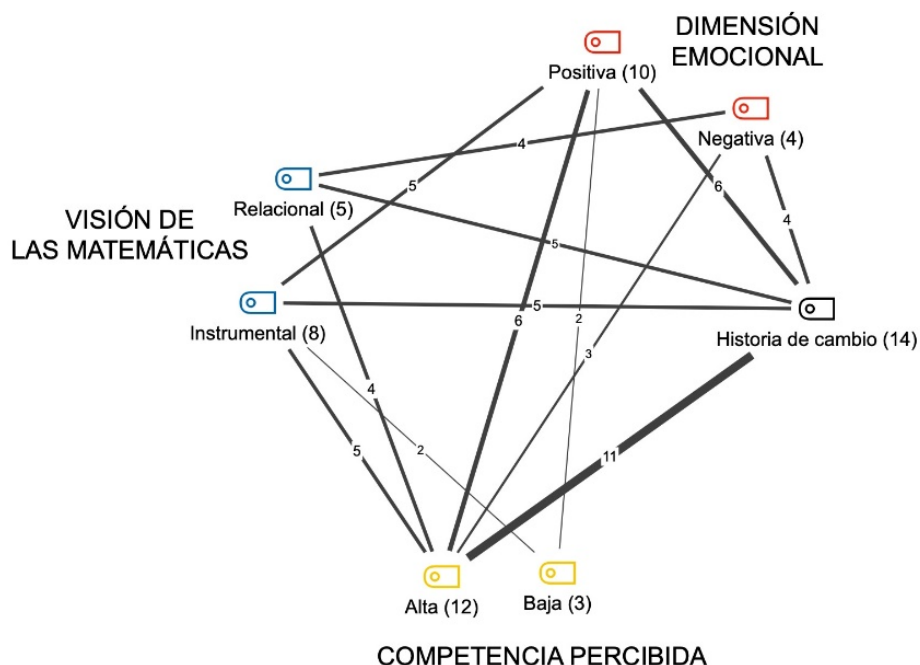
Así, este grupo de alumnado basa sus emociones positivas en vivir una enseñanza con una visión instrumental que coincide con la suya y con la que se sienten cómodos y, además, parecen sentir un cierto alivio por no tener que realizar tareas con una mayor demanda cognitiva. En este grupo encontramos otras dos redacciones en las que se ha podido completar el perfil afectivo (buena competencia percibida, emociones positivas y visión instrumental).

En lo que respecta a la competencia percibida, sin embargo, observamos una cierta homogeneidad entre estos grupos de alumnos y una mejora general en el grupo-clase. Tras el curso con un enfoque a través de la resolución de problemas 12 de los 19 alumnos tienen una competencia percibida positiva, la mayor observada en los tres grupos de redacciones. Como hemos dicho, tanto para el alumnado con una visión relacional que siente emociones negativas hacia la visión instrumental del docente, como el alumnado con una visión instrumental se siente competente en matemáticas durante el curso siguiente (Figura 4).

Por su parte, las historias de cambio (en 14 de las 19 producciones) en su mayoría relatan el cambio de paradigma en la clase de matemáticas. Si bien, solo unas pocas, vinculan este cambio con emociones negativas (el alumnado con visión relacional) o con emociones positivas (el alumnado con visión instrumental que expresa alivio por la baja demanda cognitiva de las tareas). En cualquier caso, la vuelta a un paradigma instrumental tras una experiencia de aprendizaje a través de la resolución de problemas es un aspecto que ha resultado significativo para el alumnado como muestra el alto número de historias de cambio relatadas.

Figura 4

Co-ocurrencias de las diferentes categorías en una misma redacción en enero de 2025



Conclusiones

Los resultados de este estudio sugieren que la transición de un enfoque instrumental a un enfoque relacional basado en la enseñanza a través de la resolución de problemas tiene un impacto positivo en la visión de las matemáticas, la competencia percibida y la dimensión emocional del alumnado. De manera inversa, el retorno a un enfoque instrumental genera una disminución en la percepción positiva de las matemáticas, particularmente en aquellos estudiantes que han desarrollado una visión relacional de la disciplina. Estos estudiantes desarrollan una actitud crítica ante enfoques instrumentales y expresan desánimo y aburrimiento ante la falta de motivación intrínseca en la asignatura. Al mismo tiempo, se observa otro perfil de alumnado para el que el descenso en la carga cognitiva de las tareas a las que se enfrenta en el enfoque instrumental provoca una identificación positiva en la dimensión emocional.

En las producciones del alumnado se refleja cómo cambia su visión de las matemáticas al experimentar un entorno a través de la resolución de problemas, al explicitar la importancia que tienen en matemáticas los procesos de argumentación, representación y comunicación. Igualmente, relatan un aumento en la confianza y otras emociones positivas, que relacionan sobre todo con la autonomía, el trabajo en grupo y la interacción. Este resultado es coherente con los de investigaciones previas (Di Martino y Zan, 2010).

El estudio apunta a que la experiencia del alumnado con un entorno a través de la resolución de problemas no solo aumenta la competencia percibida, sino que esta alta competencia percibida se mantiene ante una vuelta a un enfoque instrumental. Es decir, el alumnado gana seguridad en sus capacidades matemáticas tras un periodo prolongado en el que se acostumbra a trabajar en grupo resolviendo problemas complejos y esta seguridad la mantiene, aunque retorne a un contexto de trabajo individual de enfoque instrumental.

Estos resultados ejemplifican la potencialidad de los modelos de enseñanza y aprendizaje a través de la resolución de problemas. No solo para promover aprendizajes profundos y significativos (Takahashi, 2021), sino para desarrollar afectos positivos hacia las matemáticas. Los modelos de

enseñanza a través de la resolución de problemas en general, y el conjunto de estrategias metodológicas Thinking Classrooms (Liljedahl, 2016, 2020) en particular, pueden servir como guía para generar una cultura de aula adecuada que ayude a reducir sesgos en el aprendizaje relacionados con el dominio social y afectivo, como puede ser el caso de la brecha de género en el aprendizaje de las matemáticas.

Agradecimientos y financiación

Apoyo del grupo S60_23R - Investigación en Educación Matemática (Gobierno de Aragón) y del IUMA (Instituto Universitario de Matemáticas y Aplicaciones de la Universidad de Zaragoza).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización y diseño de la investigación, SMJ y PBP; recogida de datos, MJSL; codificación inicial de las redacciones, SMJ; revisión de la codificación, SMJ, PBP y GMO; elaboración de figuras, PBP; redacción, revisión y edición, SMJ, PBP, MJSL y GMO; adquisición de financiación, PBP y SMJ.

Referencias

- Beltrán-Pellicer, P. y Martínez-Juste, S. (2021). Enseñar a través de la resolución de problemas. *Suma*, 98, 11–21. <https://bit.ly/3kZ9rzl>
- Beltrán-Pellicer, P., Martínez Juste, S. y Alsina, Á. (2023). Organizadores curriculares y finalidades de la educación: oportunidades para la mejora docente. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(2), 7-30. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.17177>
- Bingolbali, F. y Bingolbali, E. (2019). One curriculum and two textbooks: opportunity to learn in terms of mathematical problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 31, 237-257. <https://doi.org/10.1007/s13394-018-0250-x>
- Cai, J. (2003). What research tells us about teaching mathematics through problem solving. *Research and issues in teaching mathematics through problem solving*, 241–254. <https://acortar.link/mjzMYu>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Di Martino, P. y Zan, R. (2010). “Me and Maths”: Toward a Definition of Attitude Ground on Students’ Narratives. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 27-48. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9134-z>
- English, L. y Gainsburg, J. (2016). Problem solving in a 21st-century mathematics curriculum. En L. D. English y D. Kirshner (eds.), *Handbook of international research in mathematics education [3rd edition] (100 Cases series)*. Routledge, United States of America (pp. 313-335). <https://doi.org/10.4324/9780203448946-20>
- Fernandez, C. y Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610867>
- Gaulin, C. (2001). Tendencias actuales de la resolución de problemas. *Sigma*, 19, 51-63.
- Lewis, C., Perry, R. y Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional

- improvement? The case of lesson study. *Educational researcher*, 35(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Liljedahl, P. (2016). Building thinking classrooms: Conditions for problem solving. En P. Felmer, J. Kilpatrick y E. Pekkonen, *Posing and Solving Mathematical Problems: Advances and New Perspectives*. (pp. 361-386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28023-3_21
- Liljedahl, P. (2020). *Building thinking classrooms in mathematics, grades K-12: 14 teaching practices for enhancing learning*. Corwin Press.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022a). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2022b). *PISA 2022. Informe para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. MEFP.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). (2024). *TIMSS 2023. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe Español*. MEFP.
- NCTM (2000). Principles and standards for school mathematics. NCTM.
- Nicholls, J., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E. y Patashnick, M. (1990). Assessing student's theories of success in mathematics: Individual and classroom difference. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 109-122. <https://doi.org/10.2307/749138>
- Pruner, M. J. (2016). *Observations in a thinking classroom* [Tesis doctoral, Simon Fraser University]. <https://summit.sfu.ca/item/36587>
- Remillard, J. T. y Heck, D. J. (2014). Conceptualizing the curriculum enactment process in mathematics education. *ZDM*, 46, 705-718. <https://doi.org/10.1007/s11858-014-0600-4>
- Skemp, R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *The Arithmetic Teacher*, 26(3), 20-26. <https://doi.org/10.5951/at.26.3.0009>
- Star, J. R. y Stylianides, G. J. (2013). Procedural and Conceptual Knowledge: Exploring the Gap Between Knowledge Type and Knowledge Quality. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 13(2), 169-181. <https://doi.org/10.1080/14926156.2013.784828>
- Stigler, J. W. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.
- Takahashi, A. (2021). *Teaching Mathematics Through Problem-solving: A Pedagogical Approach from Japan*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003015475>
- Watson, A. y Mason, J. (1998). *Questions and Prompts for Mathematical Thinking*. Association of Teachers of Mathematics.
- Wright, P. (2017). Critical relationships between teachers and learners of school mathematics. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(4), 515-530. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1285345>

Cañete Barcenilla, M. & Mellado-Moreno, P.C. (2025). La multicausalidad histórica a través de diagramas vaciados en el primer ciclo de Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 35-49.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.113323>

La multicausalidad histórica a través de diagramas vaciados en el primer ciclo de Educación Secundaria

Historical multicausality through diagrams in the first stage of secondary education

María Cañete Barcenilla

IES Tiempos Modernos

Pedro C. Mellado-Moreno

Universidad Rey Juan Carlos, <https://orcid.org/0000-0001-8982-2120>

Resumen

La enseñanza de la Historia en Educación Secundaria se enfrenta a la necesidad de superar la memorización lineal, integrando la multicausalidad para una adquisición adecuada de la competencia histórica, entendiendo los fenómenos históricos desde sus dimensiones sociales, políticas y económicas. Esta investigación, de carácter cualitativa y exploratoria, analizó estrategias del alumnado para organizar conceptos históricos en secuencias causales. En tres fases, 70 estudiantes de 1º de ESO organizaron conceptos en diagramas vaciados relacionados con el Neolítico y la Edad Antigua. Los objetivos fueron explorar el impacto de los diagramas en el aprendizaje y analizar estrategias de resolución de problemas. Los resultados arrojaron tres estrategias principales de resolución. La primera fue de relaciones categóricas, empleada por la mayoría agrupando causas económicas, sociales o políticas, logrando mejorar la comprensión de las interrelaciones en fases avanzadas, aunque con dificultades en aspectos políticos. La segunda estrategia retrospectiva, usada por un 10% del alumnado, iniciando el diagrama desde el final facilitando las conexiones causales. Y la tercera el azar, aplicado inicialmente por alumnado con desinterés, pero que, con orientación, adoptaron una estructura temática. Las conclusiones invitan a proponer actividades con diagramas conceptuales para que el alumnado desarrolle una comprensión multicausal, para explicar fenómenos históricos de manera lógica y no solo narrativa. Más del 90% de los estudiantes superaron la visión lineal tras unas semanas, pudiendo introducir este pensamiento complejo en el aula de manera satisfactoria.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; multicausalidad; competencia histórica; pensamiento histórico, diagramas.

Abstract

The teaching of history in secondary education faces the need to move beyond linear memorization, integrating multicausality for the adequate acquisition of historical competence, understanding historical phenomena from their social, political, and economic dimensions. This qualitative and exploratory research analyzed students' strategies for organizing historical concepts into causal sequences. In three phases, 70 students in the first year of secondary school organized concepts into flowcharts related to the Neolithic and Ancient Ages. The objectives were to explore the impact of flowcharts on learning and to analyze problem-solving strategies. The results revealed three main problem-solving strategies. The first was categorical relationships, used by the majority to group economic, social, or political causes, improving their understanding of interrelationships in advanced phases, although with difficulties in political aspects. The second strategy was retrospective, used by 10% of the students, starting the diagram from the end, facilitating causal connections. And the third was random, initially applied by students with no interest, but who, with guidance, adopted a thematic structure. The conclusions invite the proposal of activities with concept maps so that students develop a multi-causal understanding to explain historical phenomena logically and not just narratively. More than 90% of students overcame the linear view after a few weeks, allowing this complex thinking to be introduced into the classroom satisfactorily.

Keywords: History education; multicausality; historical skills; historical thinking; diagrams.

Introducción

La conceptualización abstracta de la evolución histórica es considerada como una de las habilidades más complejas de adquirir en la etapa de la Educación Secundaria, así como uno de los elementos de reflexión más relevantes en la formación del profesorado. En este momento, el alumnado comienza a ubicar correctamente el orden de los acontecimientos gracias a la adquisición de una noción de tiempo lineal y continuo, pero se debe enfrentar a la necesidad de transformar esa visión unívoca y unidireccional en un tiempo histórico más complejo (Meléndez Montero, 2023), en el cual se suceden simultaneidades, cambios, permanencias y diferentes duraciones de causas múltiples que alteran los modos de vida de las sociedades del pasado.

Tradicionalmente se ha optado por el empleo de una metodología basada en la memorización de la narración de una historia lineal (Yolis, 2020). Ese enfoque de carácter historicista, por el cual se presentan los acontecimientos históricos como una mera secuencia cronológica de eventos únicos e irrepetibles, no permite comprender las relaciones categóricas de transformación social que subyacen a los procesos de cambio histórico. Actualmente, con la evolución de la historiografía y de la didáctica de las Ciencias Sociales, se hace necesario plantear actividades que muestren la Historia a través de actividades didácticas que superen la memorización de un relato ya dado. Para ello, los diagramas y mapas conceptuales son un instrumento que se puede emplear con el objetivo de alcanzar un aprendizaje que tenga en cuenta el carácter multicausal de los fenómenos históricos.

Diagramas y mapas conceptuales

Partiendo de la teoría del aprendizaje de Ausubel, los autores Novak y Gown (1984) desarrollaron la teoría más conocida de los mapas conceptuales como estrategia dirigida a la adquisición, la organización y la comprensión del conocimiento, percibiendo las relaciones de jerarquía entre los diversos conceptos a comprender. Tradicionalmente, los mapas conceptuales se han considerado como una actividad de tipo teórico, a pesar de que hay autores (Hamza & Wickman, 2013) que lo vinculan a un saber práctico, ya que requiere interactuar con uno o varios conceptos y emplear conocimientos propios de la disciplina para elaborar explicaciones en torno a este.

El uso de diagramas y mapas conceptuales ha demostrado ser una herramienta educativa versátil

y eficaz, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y la evaluación educativa. Esta metodología permite combinar relaciones cualitativas, como la interpretación de conceptos, con relaciones cuantitativas, como el análisis jerárquico, brindando una comprensión más profunda y estructurada del contenido. Según Trochim y McLinden (2017), esta combinación de elementos cualitativos y cuantitativos en los diagramas conceptuales es clave para facilitar el aprendizaje integral de los estudiantes.

Así, el propósito principal del uso en el aula de los diagramas y mapas conceptuales consiste en favorecer la conexión de conceptos y mejorar la capacidad de recordarlos. Este enfoque se dirige a fortalecer la retención de la información y la comprensión profunda de los temas estudiados. En el estudio de Dhiyaudhin et al. (2018), señalan que los estudiantes que utilizan mapas conceptuales son más capaces de establecer relaciones entre diferentes conceptos, lo que resulta en un recuerdo de información más sólido. Esto puede tener como consecuencia cierto impacto positivo en el rendimiento y en los resultados académicos de los estudiantes. Según Gotul Gotom et al. (2021), los estudiantes que emplean estas herramientas tienden a obtener mejores calificaciones, ya que comprenden los contenidos de manera más clara y estructurada. Esta mejor comprensión no solo se refleja en las calificaciones, sino también en la capacidad de los estudiantes para aplicar el conocimiento en situaciones prácticas, donde el alumnado debe ordenar de forma lógica y gráfica la información (Nair & Narayanasamy, 2017). Algo que, en el caso de la disciplina histórica, parece una estrategia idónea dada la necesidad de tener de establecer relaciones complejas entre lugares, personajes, sucesos y objetos (Chu et al., 2015).

Por su parte, Idris y Kamaruddin (2018) afirman que los estudiantes se sienten más comprometidos y motivados cuando aprenden a través de diagramas y mapas conceptuales. La naturaleza visual de estas herramientas facilita la asimilación de la información y hace que el proceso de aprendizaje sea más dinámico y atractivo, manteniendo a los estudiantes interesados y participativos.

Los diagramas y mapas conceptuales también son una estrategia eficaz para la evaluación formativa en el aula. Farrell et al. (2017) argumentan que cuando los estudiantes crean y utilizan estas herramientas con el apoyo y la retroalimentación de los docentes, la evaluación se convierte en un proceso más inclusivo y formativo. Esta práctica permite a los estudiantes recibir retroalimentación continua, identificar áreas de mejora y desarrollar un entendimiento más sólido del contenido, fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo y de mejora continua.

Al comienzo de la etapa de la enseñanza secundaria, el alumnado puede iniciarse en la resolución de problemas que requieran asociaciones de tipo causal. En este sentido, Hernández Cardona (2018, p.42) indica que en el primer ciclo de esta etapa se pueden «trabajar los problemas causales históricos globalmente, es decir, estableciendo una red de relaciones causa-efecto entre diversos hechos y situaciones». En sentido similar se expresa Prats (2018, p.83), aunque con algún matiz acerca del nivel de complejidad de estas actividades, dado que considera que «el alumno puede empezar a diferenciar tipos de causa, aun cuando esta capacidad de distinción no está generalizada».

Considerando estos planteamientos, y dado que el razonamiento histórico es un proceso complejo que requiere la participación activa del estudiante, un diagrama causal incompleto puede tener el potencial de ayudar al alumnado a clarificar la organización de las ideas. Esta actividad arrojó resultados positivos en el estudio de Montanero et al. (2008), apoyándose a su vez en otras actividades complementarias como la reescritura de textos educativos para resaltar explícitamente las causas y consecuencias en su orden temporal.

Diversos estudios han explorado la aplicación de mapas conceptuales en diferentes aspectos, tanto del aprendizaje histórico como de elementos de otras disciplinas académicas. Bal y Bozkurt (2021) destacan su utilidad para la adquisición de terminología histórica, permitiendo a los estudiantes entender, recordar y aplicar términos clave de una manera más eficaz. Por su parte, Thiago y Malikha (2024) enfatizan el apoyo que brindan los mapas conceptuales como apoyo en la lectura comprensiva, facilitando la identificación y conexión de las ideas principales de la información recogida en los textos educativos. En un sentido similar argumentan Le et al. (2021), indicando que los mapas conceptuales son útiles para reforzar lo aprendido en clase, proporcionando a los estudiantes una estructura clara de aquello que pueden revisar y expandir

según sea necesario. Finalmente, Dizon (2020) resalta la importancia de los mapas conceptuales en la organización de las fuentes primarias que hayan sido empleadas en el aula para el aprendizaje de un determinado fenómeno histórico. Esta técnica permite a los estudiantes gestionar y analizar información histórica de manera más efectiva, promoviendo una comprensión más profunda y crítica de los documentos originales.

En conjunto, estas investigaciones subrayan el valor de los mapas conceptuales como una herramienta multifacética que mejora diversos aspectos del aprendizaje histórico.

La multicausalidad en la enseñanza de la Historia

La historia no es una simple narración especulativa de lo pasado ni un conjunto de datos biográficos de personas principales sucedidos en el tiempo. Si bien la narrativa permite dar un sentido a lo sucedido, dicha narrativa requiere de una coherencia que viene dada por el proceso de enumerar y jerarquizar elementos causales que permiten debatir sobre la explicación de los fenómenos históricos desde diferentes niveles de conexiones (Alencar Arrais, 2021), elevando con ello la categoría del análisis a método científico a través de un procedimiento propio de la ciencia histórica (Ortega Cervigón, 2019). Para Seixas y Morton (2012), la causalidad implica necesariamente introducir en el aula el protagonismo que tienen en el devenir histórico los diferentes planos de análisis, como son las condiciones sociales, económicas o políticas de las sociedades. Desde este enfoque, las causas de los hechos históricos trascienden la voluntad individual de los gobernantes e incluso la de las clases dominantes, entrando en juego una amplia variedad de factores y actores que deben ser considerados.

Es por esto que la formación del profesorado debe dirigirse a la enseñanza de la historia y la explicación de los eventos históricos desde la identificación de las causas que producen un fenómeno histórico concreto, empleando para ello un procedimiento similar al que aplica el raciocinio causal a los fenómenos naturales: a través de la experiencia, aunque en una dimensión temporal desplazada. Poder asociar una relación causa-efecto amplía las posibilidades de significación del pasado (Leiva & Oteíza, 2023) como mecanismo de inserción en las explicaciones históricas compartidas (Baeza, 2011).

Esto permite no solo comprender, sino invitar al alumnado a formular explicaciones que deben articularse a través de enunciados compuestos por fenómenos causales, causados, intervinientes y antecedentes. Van Evera (2015) pone como ejemplo el enunciado "El expansionismo alemán incitó la agresión de Alemania que causó la Segunda Guerra Mundial". Esta es una explicación que ayuda a construir la hipótesis de que las guerras son causa del expansionismo.

Sin embargo, esta perspectiva aporta una hipótesis que no deja de estar limitada y que da explicaciones sesgadas de fenómenos sociales mucho más complejos. En el cruce de la historia con las ciencias sociales, esto es, con la sociología o las ciencias políticas, dichas hipótesis explicativas revelan una red compleja de causalidad de los fenómenos investigados por los estudios sociales (Schriewer, 2019). Esto conduce a la necesidad de abordar los eventos del pasado en una sucesión lineal en tanto que cronológica, pero también de manera simultánea con un número indeterminado de variables que identifican causas y efectos múltiples (Tacke, 2019).

La mayoría de los estudios empíricos dirigidos a la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales destacan la importancia del pensamiento histórico, pero apenas se centran en el pensamiento económico y de manera tangencial en el geográfico y cívico (Abricot et al., 2022). Si bien se parte de trabajos previos que aportan el marco epistemológico necesario (Seixas y Morton, 2012; Gómez Carrasco et al., 2018), se requiere avanzar en la recopilación y análisis de prácticas de enseñanza que fomenten la reflexión crítica sobre la realidad social en los diferentes planos de la realidad que plasmen su complejidad.

El trabajo de la causalidad histórica en el aula implica el establecimiento de relaciones causa-efecto que, dentro de los fenómenos y procesos históricos, tienen una multiplicidad y una duración variable compleja de transmitir y aprehender en el aula. La enunciación habitual de dichas conexiones suele ser a través de explicaciones desglosadas en los libros de texto o esquemas cerrados, lo que difícilmente permite al alumnado analizar cómo se ha llegado al punto final.

Este artículo analiza los resultados del uso de los diagramas vaciados como estrategia de comprensión de la convergencia multicausal de los eventos históricos, categorizando los conceptos causales en variables económica, política y social. Estas son variables derivadas del concepto de «poder», un concepto de segundo orden histórico (Gómez Carrasco et al., 2018) que permite comprender la evolución histórica sometida a la influencia de Estados y autoridades.

Método

La propuesta se plantea bajo los siguientes objetivos de investigación:

- Explorar los efectos del uso de mapas conceptuales como elemento de consolidación del aprendizaje.
- Identificar estrategias de resolución de problemas relacionados con la causalidad histórica.
- Aportar una estrategia de uso de un recurso educativo habitual para el desarrollo competencial de la multicausalidad en el pensamiento histórico.

Para ello, la metodología empleada fue de corte cualitativo, de tipo exploratorio-descriptivo y con un enfoque interpretativo (Ramos-Galarza, 2020), con el propósito de que permita obtener un mejor conocimiento acerca de las estrategias empleadas por parte del alumnado a la hora de organizar conceptos históricos según una secuencia causal multifactorial.

De una manera activa, que invite al debate y la verbalización dentro del aula, se ha diseñado una secuencia de trabajo que aborda cuatro unidades didácticas y se centra en cuatro fenómenos o procesos de cambio histórico diferentes. La propuesta va dirigida, por tanto, al uso de un recurso de aula que facilite el cambio de tendencia en el primer ciclo de Educación Secundaria en España hacia una enseñanza de contenidos históricos a través del pensamiento histórico.

La experiencia realizada para el estudio consta de tres fases. En cada una de estas fases, el procedimiento consiste en realizar un análisis inicial del contenido del libro de texto de Historia por parte del alumnado, identificando los conceptos clave que explican el proceso histórico de estudio y, de esta forma, aproximar el vocabulario específico de la materia. Este punto es importante, dado que la enseñanza se realiza en lengua extranjera (inglés) y es necesario proporcionar tanto una explicación clara y precisa de los conceptos nuevos como una traducción de los mismos. Para ello, es necesario, no solo su lectura, sino el acompañamiento de material de apoyo (mapas históricos, infografías) con preguntas que permitan el correcto análisis de la información. Posteriormente, en cada fase el alumnado debe ordenar los conceptos trabajados en diagramas de dificultad creciente.

En el estudio participaron un total de 70 estudiantes de 1º curso de Educación Secundaria Obligatoria plurilingüe del programa BRIT-Aragón en la ciudad de Zaragoza durante el curso escolar 2023/2024. El centro se ubica en una zona moderna de expansión urbana de clase media, con dotaciones adecuadas y que integra alumnado con diversas capacidades y procedencias, tanto nacional como comunitaria y extracomunitaria. Para el desarrollo del estudio, se contó con las aulas de referencia de cada grupo, por lo que se distribuyó al alumnado a lo largo del aula, en la medida en la que el propio espacio lo facilitaba, y se trabajó con la proyección en la pizarra digital interactiva de los diagramas y, en su caso, los andamiajes y con los documentos facilitados por la profesora.

Los instrumentos empleados para la recogida de datos han sido las propias producciones académicas del alumnado, diseñadas *ad hoc* para el estudio, así como un cuaderno de campo docente en el que se han ido recogiendo las evidencias más destacadas, registrando fechas, actividades, datos de la observación participante y resultados. Como criterios de evaluación de las producciones académicas, se considera como adecuado un desempeño que logra realizar correctamente un 70% o más de los conceptos históricos previstos. De igual forma, se valora la evolución de las producciones académicas a través de los diferentes intentos propuestos al alumnado.

Fase 1: Neolítico y surgimiento de las civilizaciones

Antes de comenzar con el análisis de diagramas, dentro de la unidad introductoria a la disciplina histórica, se ha abordado tanto el método histórico como las ramas principales que incluye la Historia y que habitualmente se encuentran en los manuales de historia y libros de texto divididas en cuatro grandes campos: política, económica, social y cultural.

En este diagrama vaciado, al ser el primero que se plantea en el curso, se planifica con una serie de actividades previas que permiten una aproximación al proceso de domesticación de los animales y de los cereales silvestres a través de la observación de imágenes e infografías. El objetivo es doble: dotar de vocabulario nuevo al alumnado y al mismo tiempo fomentar el análisis descriptivo y ordenado de un fenómeno: la domesticación.

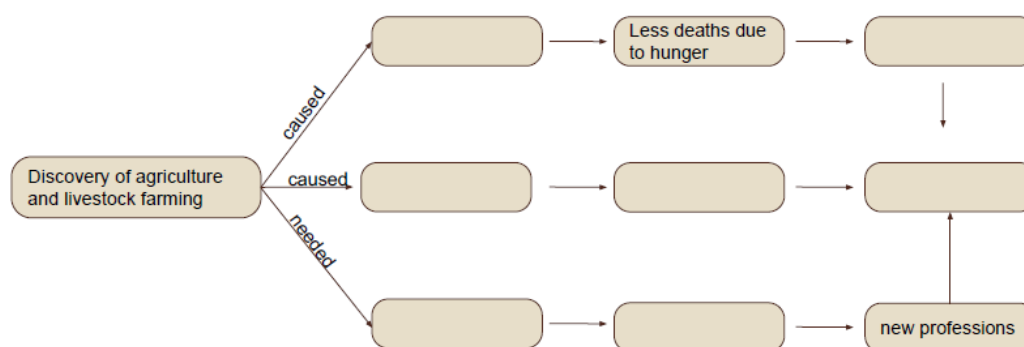
En cuanto al diagrama en sí mismo, este no se presenta vaciado del todo, sino con dos elementos ya colocados para facilitar la realización de la tarea. Además, dentro del andamiaje diseñado para la tarea, se incluyen elementos textuales que guían al alumnado a la hora de distribuir la información en el diagrama cerrado.

El planteamiento de la sesión se inicia con la explicación de la dinámica y la resolución de dudas con respecto al significado de las expresiones que deben trabajar. Seguidamente se distribuye de manera heterogénea al alumnado en parejas o tríos, dependiendo de las propias características de cada grupo-aula. Dependiendo de la asistencia a cada sesión hubo pequeñas variaciones en la distribución de las parejas. A partir de ese momento, el alumnado comienza el proceso de ejecución de la tarea, dialogando entre los miembros de cada grupo para llegar a un consenso. Al finalizarlo, levantan la mano para su revisión por la docente, que les comenta el número de elementos correctamente colocados y si lo considera necesario, les entrevista realizando preguntas sobre algunos ítems para guiarles en la corrección y reelaboración del diagrama en el caso de que no fuera correcto.

Figura 1

Primer diagrama vaciado de la Fase 1

3) The Neolithic: The big change, the revolution



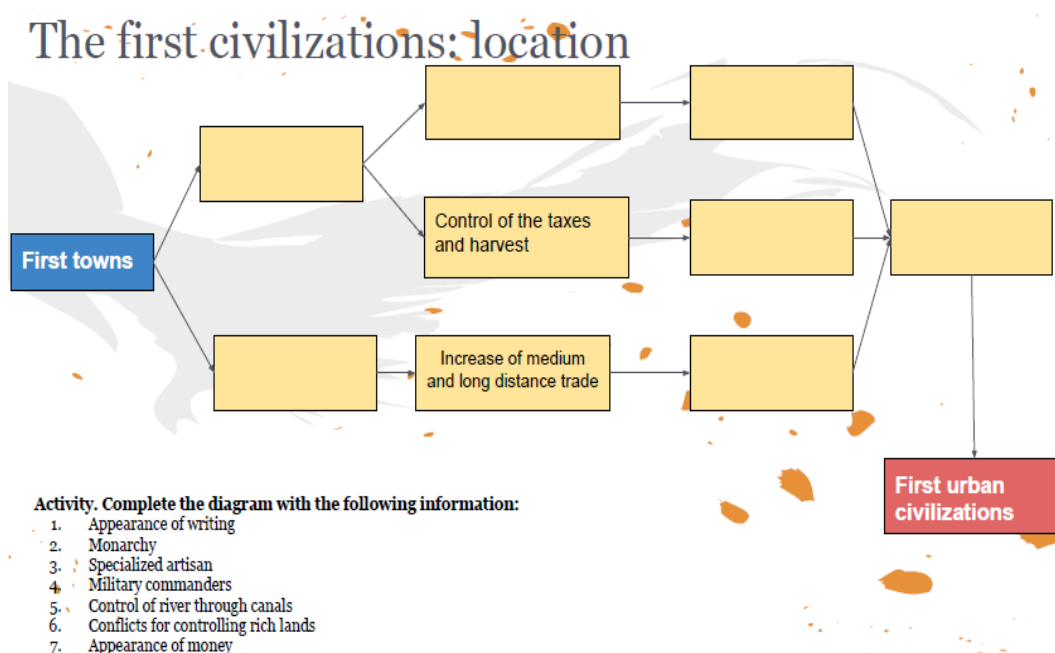
Activity. Complete the diagram with the following information:

1. Increase of population
2. New utensils and tools
3. Birth of permanent settlements.
4. Birth of a hierarchical society.
5. Increase of surplus.
6. Birth of sedentary tribes.
7. Development of new technology

Es importante reservar los 5 últimos minutos de la sesión para mostrar la solución del diagrama tal y como ha sido diseñado por la docente. De esta manera, es el propio alumnado quien puede comparar la propuesta docente con su resolución final. En la sesión siguiente se procede a realizar tareas de consolidación con el diagrama final que incluyen tanto la explicación como una pequeña redacción.

Como continuación de esta toma de contacto con el proceso de elaboración de mapas conceptuales causales, se realiza un diagrama complementario relacionado con el surgimiento de las civilizaciones. El trabajo de este diagrama se enmarca en el análisis de los cambios que vivieron los pequeños poblados de Mesopotamia y Egipto hasta llegar a la creación de las primeras estructuras estatales. Para ello se parte del trabajo con mapas históricos para situar en el tiempo y el espacio ambas civilizaciones y de imágenes que permiten introducir los avances tecnológicos, especialmente en el control de los ríos, que favorecieron la aparición de grandes urbes.

Figura 2
Segundo diagrama vaciado de la Fase 1



El objetivo de este ejercicio es doble: reducir andamiaje y romper la linealidad predominante en las cadenas de relaciones, muy presente en los primeros niveles de la enseñanza secundaria. Para ello, por un lado, se retira parte del apoyo escrito, aunque se mantiene la presencia de dos ítems ya situados, y, por otro, se introducen la multiplicidad de factores al establecer una doble consecuencia en el diagrama a uno de los eventos.

La dinámica de la tarea es similar a la del punto anterior.

Fase 2: Las colonizaciones griegas

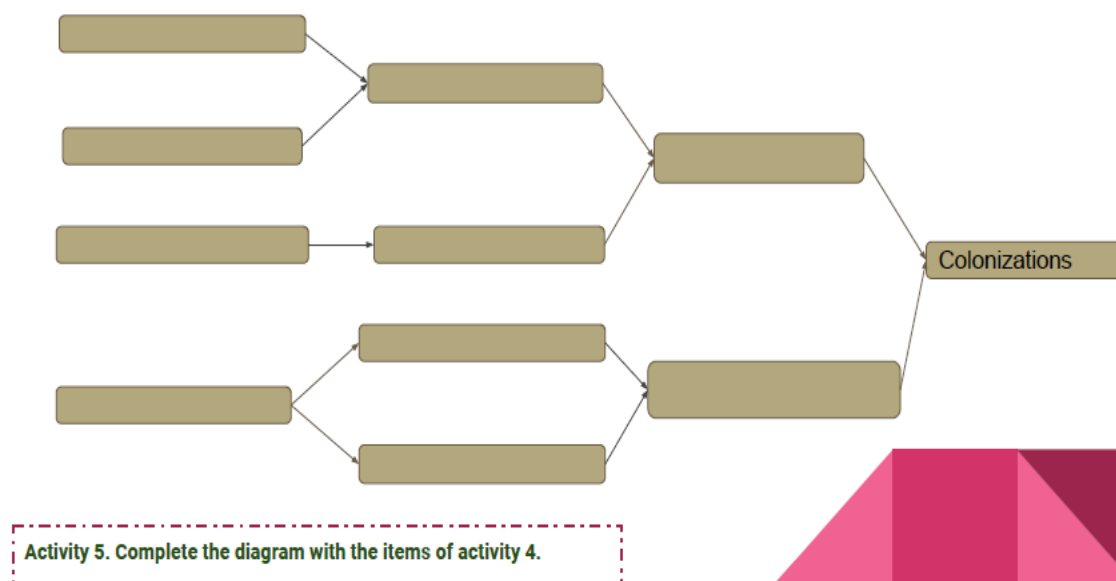
El diagrama de esta actividad se enmarca en una secuencia de aprendizaje que busca aproximar el fenómeno de las migraciones en la Antigüedad al alumnado, partiendo de la reflexión de las motivaciones que llevan a las personas a abandonar su residencia en la actualidad. Establecidas las causas actuales, se trabaja en la clasificación entre variables económica, política y social de las causas seleccionadas para explicar las migraciones/colonizaciones griegas. Este ejercicio permite dar espacio al vocabulario específico de materia, comenzar a establecer relaciones entre los distintos conceptos y romper la categorización única, pues el alumnado muestra la capacidad de relacionar algunos ítems con más de un ámbito.

Tras las sesiones dedicadas a la clasificación de los elementos y la corrección de la misma, se comienza el trabajo con el diagrama. En este caso, se retiran todos los andamiajes. No obstante, con el fin de evitar bloqueos en el alumnado que puedan durar toda la sesión y facilitar que se

pueda desencadenar una propuesta de resolución, se opta por ir desvelando dos ítems en dos momentos diferentes de la sesión: un primer ítem a los 15 minutos y el segundo a los 25-30 minutos.

Figura 3
Diagrama vaciado de la Fase 2

3. The first expansion: the colonizations



Exactamente igual que en las dinámicas anteriores, los grupos, al completar la actividad, levantan la mano para su revisión, que les comenta el número de elementos correctamente colocados y si lo considera necesario, les entrevista realizando preguntas sobre algunos ítems para guiarles en la corrección y reelaboración del diagrama si no es correcto. Se añade además una hoja de control, para que puedan anotar su evolución y la estrategia utilizada.

Fase 3: El siglo III d. C, el cambio en el mundo romano

En esta última fase, se solicita al alumnado que realice su propio diagrama que expliquen los motivos que desembocaron en el proceso de reformas dentro del Imperio romano durante el siglo IV d. C. Para ello se les da una batería de conceptos, que son leídos antes de comenzar la actividad para proceder a aclarar cualquier término que suscite dudas y evitar así que los problemas para la resolución de la actividad tengan que ver con dificultades para comprender el concepto o su traducción al castellano.

A partir de ahí cuentan con toda la sesión para confeccionar su esquema de causa-consecuencia del proceso. A pesar de haber eliminado el andamiaje escrito y el diagrama vaciado, el alumnado cuenta con una serie de elementos de apoyo que se van desvelando en distintos momentos de la sesión. Se trata de pequeños consejos para que puedan estructurar u organizar los elementos de forma coherente. Al igual que en la fase anterior, cuentan con una hoja de control en la que anotan sus estrategias y dificultades.

Además, durante la sesión se procede a entrevistar a los grupos y redirigir aquellos aspectos que no presentan coherencia discursiva o que el alumnado no es capaz de explicar, intentando evitar la linealidad en la resolución.

Figura 4

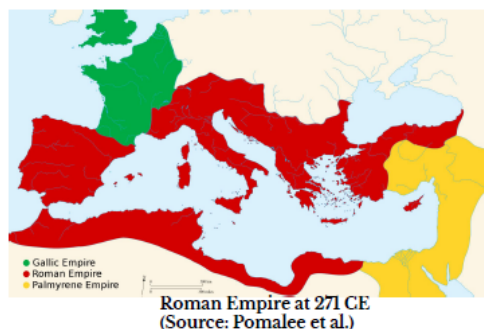
Lista de conceptos para la elaboración del diagrama de la Fase 3

3. The Empire: the 3rd century

Activity 4 The century of change.

With your partner, establish the relation between the different elements/factor that led to different reforms for saving the Empire.

1. Insecurity at the borders
2. Decrease of slaves
3. Attacks at the limes
4. End of commerce
5. End of expansion
6. Social unrest
7. Army as unique authority
8. Decrease of production
9. Impoverishing population
10. Weakness of emperor
11. Military coups



Tip 1: Use a strategy. Try to match depending on the topic: social, economic, political they are related to.

Resultados

Antes de proceder a valorar los resultados, es necesario realizar una serie de apreciaciones, que permiten contextualizar las dinámicas establecidas durante el desarrollo de las actividades y los resultados.

En primer lugar, es necesario señalar que la cultura de aula de la que procede el alumnado participante se basa en el «aprendizaje por recepción» (Prats y Santacana, 2011), por lo que muestran importantes reticencias a la hora de cambiar aquello que les resulta conocido por una tarea o actividad en la que deben ser parte activa del proceso de construcción de la respuesta. En segundo lugar, se muestra asentada la pedagogía punitiva del error, que crea un ambiente poco propicio a la experimentación, por lo que aquellas personas que son altamente exigentes en sus resultados presentan unas mayores reticencias a arriesgarse en este tipo de actividades hasta que perciben como asegurado el éxito de su estrategia.

Estas circunstancias de partida dieron lugar a dinámicas dispares entre las parejas participantes a la hora de afrontar la tarea, esperando en algunos casos el andamiaje proporcionado por la docente para poder asegurar algunos aciertos o para la confirmación positiva por parte de la profesora a cada relación establecida. En la Fase 2, la práctica totalidad de las parejas requirieron el primer andamiaje, consistente en desvelar algunos elementos del diagrama de manera progresiva durante la sesión, así como un alto porcentaje de ellas el segundo.

Entendiendo el éxito en la resolución como la consecución de al menos un 70% de los elementos del diagrama de forma correcta, cabe señalar que en torno a un cuarto de las parejas (25,8%) fueron capaces de realizar correctamente el diagrama vaciado correspondiente a la Fase 2, tal y como se muestra en la Tabla 1, advirtiendo no obstante un relevante progreso en la mayoría de las y los participantes.

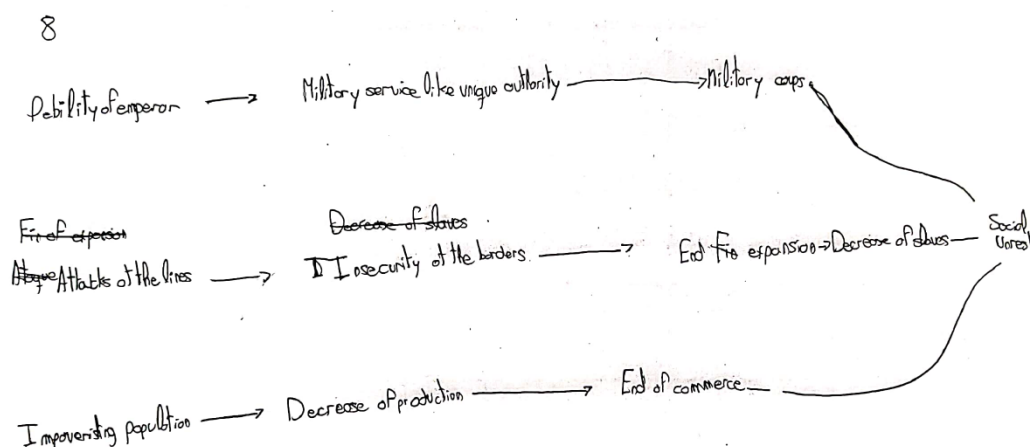
En lo que respecta a la Fase 3, y considerando la singularidad de la misma que consiste en la realización personal del diagrama sin ningún tipo de andamiaje, hizo necesaria el empleo de la entrevista personal durante el desarrollo de la sesión para asegurar que los conceptos históricos se habían enlazado siguiendo algún tipo de estrategia y secuencia lógica que las parejas eran capaces de argumentar. En este sentido, el grueso de las parejas fue capaz de establecer agrupaciones temáticas y diferenciar, al menos, varias líneas causales que incluían sociedad,

economía y política (Figura 5), rompiendo con la tendencia a la explicación consecutiva que existe en este primer nivel de la enseñanza secundaria y alcanzando en algunos casos cierto grado de complejidad (Figura 6).

Tabla 1
Evolución del grado de consecución de la actividad de la Fase 2

Grado de consecución	Evolución en los tres intentos de FASE 2
Alcanzan un 70%	25,8%
Evolución positiva, aun sin llegar al 70%	64,5%
Evolución negativa o sin mejoría	9,7%

Figura 5
Ejemplo de resolución no lineal



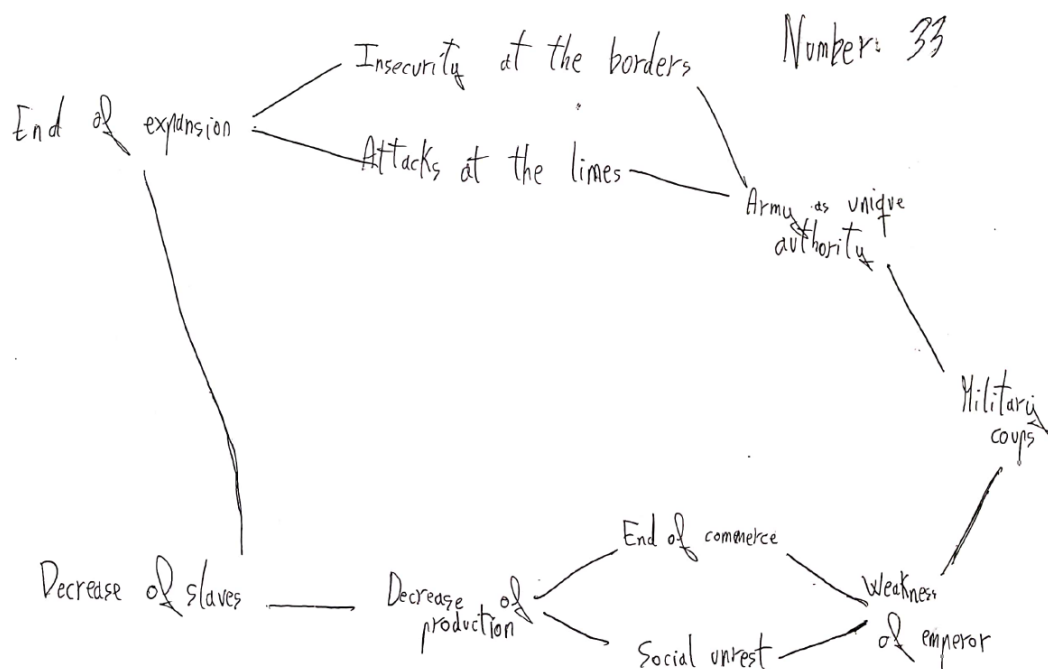
Tan solo un mínimo de las parejas participantes (8,7%) continuaron estableciendo una explicación lineal única y unidireccional. Finalmente, en torno a un cuarto de las parejas fueron capaces de establecer conexiones entre las distintas líneas explicativas, generando diagramas con un mayor grado de complejidad.

Tabla 2
Grado de consecución de resoluciones no lineales de la Fase 3

Grado de consecución	FASE 3
Dos o más líneas interconectadas	26,1%
Dos o más líneas independientes	65,2%
Explicación lineal consecutiva	8,7%

También se apreció una evolución positiva en el número de elementos correctamente colocados, siendo mayoría las parejas (64,5%) que consiguieron avanzar en la resolución, mejorando el diagrama en los sucesivos intentos que realizaron. Tan solo un grupo muy reducido, 3 parejas (9,4%), tuvieron una evolución negativa o un estancamiento.

Figura 6
Ejemplo de resolución no lineal



Cabe destacar que no se ha encontrado una relación directa o suficientemente consistente entre los resultados académicos obtenidos por el alumnado y el éxito en la resolución de los esquemas. Tampoco se han identificado diferencias de género significativas, aunque sí se ha percibido una participación más activa de las alumnas al estar en parejas que con respecto a su participación en el grupo general.

No obstante, sí se ha identificado que el «miedo al error» (Rodríguez-Venegas et al., 2024) hizo que personas que habitualmente obtienen buenos resultados académicos mostraran un menor nivel de desempeño al no disponer de estrategias para enfrentar de manera solvente una tarea diferente que se salía de las actividades académicas habituales en Ciencias Sociales. Por otro lado, personas con unos resultados habitualmente más bajos o, incluso, con alguna dificultad educativa, mostraron una mayor implicación en la realización de la tarea al no tener que afrontarla individualmente y permitir el debate con su igual, así como el hecho de tener que enfrentarse a una actividad ante la que no habían tenido dificultades en sus experiencias académicas anteriores al tener un carácter novedoso.

En este sentido, el alumnado de altas capacidades presente en el desarrollo de las tareas (5,6%), se debe señalar que mostró un alto nivel de compromiso con las actividades propuestas en esta experiencia, pues les supuso, por lado, un desafío intelectual y, por otro, una actividad más reflexiva al tener que consensuar con su pareja su línea de razonamiento. Como resultado de ello, este alumnado pertenece a las parejas que propusieron los dos casos de resoluciones alternativas en la Fase 2. En la Fase 3 fueron también capaces de establecer un mayor número de conexiones intercausales. Es necesario señalar que hubo una persona con altas capacidades que manifestó reticencias y confusión en la Fase 3, al tener una resolución abierta y personal y, por tanto, menos unidireccional. En entrevista personal, reconoció falta de hábito en este tipo de actividades y la

incertidumbre de no tener que hallar una solución única.

Discusión de los resultados

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, durante el análisis de resultados se han podido identificar dos estrategias principales de resolución y una de carácter atípico en el desarrollo de la tarea:

- Relaciones categóricas. Esta ha sido la estrategia de resolución mayoritaria. El alumnado que ha empleado esta estrategia de resolución ha buscado agrupar las distintas causas en los campos referidos a lo económico, lo social o lo político, identificando de manera diferenciada cómo ha influido en la comunidad los distintos tipos de poder. Quienes emplearon esta estrategia, demostraron a su vez una alta eficacia a la hora de identificar las relaciones de carácter económico.

En relación con esto, es necesario señalar la fuerte tendencia entre el alumnado a categorizar de manera única los elementos dados y su dificultad para comprender las interrelaciones entre variables. En este sentido, se pudo observar una mejoría entre el diagrama vaciado de la Fase 1 y el diagrama vaciado de la Fase 2, momento en el cual fueron capaces de superar en muchos casos la compartimentación estanca de las causas. A este respecto, el alumnado valoró positivamente, el trabajo previo de categorización y clasificación de las causas del diagrama de la Fase 2. No obstante, se constató una mayor facilidad para establecer interrelaciones entre los aspectos sociales y económicos, pero no así para los elementos políticos.

En el caso de la Fase 3, el alumnado que optó por la agrupación previa en bloques temáticos evitó a su vez la sucesión lineal, ya que, en su mayoría, establecieron 2 o 3 acontecimientos como puntos de partida, asumiendo de inicio la multicausalidad, para intentar encontrar una o dos causas finales de confluencia.

- Estrategia «retrospectiva». Un 10% del alumnado desarrolló una estrategia que, en sus propias palabras, denominaron «hacia atrás», consistente en iniciar el trabajo de los diagramas por el final de los mismos, al conocer o intuir el resultado final. La mecánica para completarlo permitió establecer un debate entre los miembros de la pareja en base a preguntas tipo: «¿por qué tienen...?», «¿qué necesitaban para...?». Esta estrategia permitió establecer desde el primer momento más de una relación causal. En la Fase 3, solamente una de las parejas repitió esta estrategia para la creación de su propio diagrama explicativo, evitando en cualquier caso de nuevo la explicación lineal.

- El azar. Un reducido grupo de parejas realizó una primera resolución basada en el orden aleatorio. Esta estrategia estuvo presente en grupo que presentaba una reticencia a la realización de la actividad. Durante la observación y la entrevista realizada en clase manifestaron «que total lo iban a tener mal» o «no sé hacerlo, así que, ¿para qué?». Se buscó reconducir dichas actitudes en el momento, repetir la explicación y guiarles en una primera relación a través de preguntas dirigidas de forma que entendieran mejor la actividad y se pudieran implicar activamente en ella. Superada esta fase de desinterés por bloqueo, aplicaron la estrategia de relaciones temáticas.

Es de destacar que dos parejas fueron capaces de realizar una resolución alternativa a la solución propuesta por la profesora. En la entrevista realizada para comprobar la lógica aplicada, ambas parejas fueron capaces de razonar y argumentar sus elecciones, creando un discurso explicativo coherente, especialmente en las relaciones político-sociales del esquema creado.

La capacidad de conexión de conceptos que ofrecieron los diagramas o mapas conceptuales permitió poner al alumnado en situación de resolución de problemas al enfrentarse a un diagrama vaciado y una serie de conceptos y eventos históricos que deberían ser debidamente secuenciados. De este modo, la forma de jerarquizar la información (Trochim y McLinden, 2017) no solamente fue útil para ordenar los distintos elementos de un proceso histórico, sino que fue una experiencia iniciática (Hernández Cardona, 2018) en la posibilidad de plantear explicaciones históricas de una sucesión de eventos multidimensionales de manera lógica (Alencar Arrais, 2021). La actividad se ha mostrado con cierto grado de utilidad para la consolidación de aprendizajes adquiridos a lo largo de una unidad didáctica, al tener que recordar y aplicar los conceptos con los

que se ha trabajado previamente y que, a través de su correspondiente retroalimentación, aporta a la actividad un carácter formativo relevante.

De igual modo, la actividad ha requerido desarrollarse en un ambiente de aprendizaje colaborativo y significativo (Leiva & Oteíza, 2023), donde el alumnado debe dialogar con sus iguales para consensuar resoluciones lógicas al problema estructurando los conocimientos en torno a la multicausalidad. Y lo hace, además, valorando la influencia que tiene en el devenir histórico conceptos de segundo orden histórico (Gómez Carrasco et al., 2018) como son el poder político o el conflicto social derivado de la acumulación de riqueza.

Conclusiones

La causalidad histórica es uno de los elementos más relevantes y, a la vez, más complejos en el desarrollo de la competencia histórica durante la etapa de la Educación Secundaria. La idea de romper la concepción lineal del tiempo trabajada en la Educación Primaria enfrenta al alumnado a tener que abordar el tiempo histórico desde una perspectiva abstracta en la que la sucesión y duración de los eventos de estudio son diferentes, simultáneos e interrelacionados. La experiencia recogida en este estudio propone al profesorado de Geografía e Historia una estrategia para abordar dicha dificultad en un primer ciclo de Educación Secundaria que, si bien puede ser considerado un ciclo temprano para el dominio adecuado de este nivel de abstracción, puede ser abordado con posibilidades de éxito con su trabajo sistemático con actividades diseñadas con tal propósito.

La experiencia ha permitido poder identificar tres estilos de resolución del problema, siendo el principal estilo el de la identificación multicausal de los procesos históricos. A través de variables económicas y sociales, además de las habituales político/militares, la mayor parte del alumnado ha sido capaz de elaborar una explicación con sentido a una lista de conceptos desordenados. Ello implica que el alumnado ha podido ofrecer una explicación en base a una relación de causa-efecto superadora del aprendizaje narrativo de la sucesión de acontecimientos.

Incluso, en la última fase del estudio, más de un 90% de los estudiantes logran superar la concepción lineal consecutiva de la Historia sin ningún tipo de apoyo. Esto llevar un paso más allá las hipótesis de Hernández Cardona (2018) y Prats (2018) para valorar que el primer ciclo de la Educación Secundaria se trata de un momento en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado en el que, si bien se encuentran con importantes dificultades a la hora de enfrentarse de manera autónoma ante una actividad de estas características, cuando esta se hace de manera acompañada por el o la docente en sus primeras fases, pocas semanas después adquieren un progreso que les permite poder afrontar este tipo de tareas de manera autónoma, eficiente y sin apenas orientación docente.

No obstante, entre las limitaciones del estudio se identifica la imposibilidad de extrapolar las conclusiones a contextos diferentes al del propio estudio, por lo que, para poder elaborar hipótesis más concluyentes al respecto, sería necesario ampliar el estudio a una mayor muestra, con una mayor variabilidad de contextos educativos y en cursos superiores. Además, el estudio se encuentra condicionado por el hecho de haberse realizado en una materia impartida en lengua extranjera. Si bien el alumnado es competente en lengua inglesa y ha cursado la Enseñanza Primaria en el programa BRIT, le supone una dificultad añadida a la hora de resolver los problemas planteados en el aula, tendiendo a utilizar como lengua de comunicación con el grupo la lengua materna y con la docente la lengua vehicular de la materia. En cualquier caso, los resultados invitan a realizar actividades similares a la expuesta que puedan plantear métodos alternativos para trabajar en el aula la concepción multicausal de la Historia en edades consideradas tempranas por parte de la bibliografía de referencia.

La formación del profesorado en Geografía e Historia debe prestar especial atención a la enseñanza de la causalidad histórica, ya que representa un eje central y complejo en el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado durante la Educación Secundaria. Superar la visión lineal del tiempo, propia de la Educación Primaria, exige al profesorado dotarse de estrategias pedagógicas que permitan al alumnado abordar los hechos históricos como procesos

interrelacionados, simultáneos y multicausales. Este enfoque implica un cambio metodológico significativo, donde el docente acompaña al estudiante en sus primeras aproximaciones hasta lograr que, en pocas semanas, puedan razonar de forma autónoma y crítica.

Conflicto de intereses

Las personas autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses. El proceso de recogida de datos ha sido avalado por el Comité de ética de la Universidad Rey Juan Carlos.

Contribuciones de los autores

Las personas firmantes del artículo han participado en la conceptualización y análisis de las producciones escolares, siendo la autora primera firmante la responsable de la recogida de datos.

Referencias

- Abricot, N., Zúñiga, C. G., Valencia-Castañeda, L., & Miranda-Arredondo, P. (2022). What learning is reported in social science classroom interventions? A scoping review of the literature. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 101187. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101187>
- Alencar Arrais, C. (2021). Causalidade e intencionalidade: Uma contribuição ao debate sobre dimensão explicativa da historiografia. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 14(36), 73-102. <https://doi.org/10.15848/hh.v14i36.1632>
- Baeza, M. A. (2011). Memoria e imaginarios sociales. *Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales*, 1(1), 76-95.
- Bal, M. S., & Bozkurt, N. (2021). Concept Teaching in a History Course: An Analysis of Secondary Education History Curriculum and Course Books in Turkey. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 584-595. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.268>
- Chu, H.-C., Yang, K.-H., & Chen, J.-H. (2015). A time sequence-oriented concept map approach to developing educational computer games for history courses. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 212-229. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.979208>
- Dhiyauddin, A., Ahmad, S., Ismail, M., & Mat Diah, N. (2018). Mind mapping Approach in Learning History. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3.15), 59-62. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i3.15.17407>
- Dizon, A. G. (2020). Content Analysis of K to 12 World History Teaching Guides in terms of Teaching Approaches. *The Normal Lights*, 14(2), 90-116. <https://doi.org/10.56278/tnl.v14i2.1654>
- Farrell, S., Bodnar, C., & Forin, T. (2017). Using concept mapping to develop inclusive curriculum. 2017 *IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-3. <https://doi.org/10.1109/FIE.2017.8190481>
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J., & Miralles Martínez, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje*. Octaedro.
- Gotul Gotom, G., Gondyi Longkat, J., & Luka Maigoro, L. (2021). Effects of concept mapping strategy on interest and achievement of senior secondary school students in history in Plateau North Educational Zone, Nigeria. *INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION HUMANITIES AND COMMERCE*, 2(2), 40-51.
- Hamza, K. M., & Wickman, P.-O. (2013). Student Engagement with Artefacts and Scientific Ideas in a Laboratory and a Concept-Mapping Activity. *International Journal of Science Education*, 35(13), 2254-2277. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.743696>

- Hernández Cardona, F. X. (2018). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Graó.
- Idris, S., & Kamaruddin, N. (2018). The Effectiveness Use of Mind Maps in the Learning of History. *International Journal of INTI*, 22.
- Le, T. T. A., Nguyen, T. A. M., Bui, T. T., Luu, T. D., & Dinh, T. K. L. (2021). Applying Mind Map in Teaching History in Primary Schools – Case Study of Dak Lak Province, Vietnam. *Journal of Nonformal Education*, 7(1), 119-126. <https://doi.org/10.15294/jne.v7i1.29278>
- Leiva, N., & Oteíza, T. (2023). Causalidad y posicionamientos en el discurso de la historia escolar en español. Íkala, *Revista de Lenguaje y Cultura*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.352539>
- Meléndez Montero, A. (2023). El problema epistemológico de la causalidad histórica en la didáctica de la historia: el papel de las causas en las explicaciones de ocho docentes de Estudios Sociales. *Revista Perspectivas: Estudios Sociales y Educación Cívica*, 27, 1-28. <https://doi.org/10.15359/rp.27.2>
- Montanero, M., Lucero, M., & Méndez, J. M. (2008). Enseñanza de contenidos históricos mediante diagramas multicausales. *Revista Española de Pedagogía*, 66(239), 27-48. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2411>
- Nair, S. M., & Narayanasamy, M. (2017). The Effects of Utilising the Concept Maps in Teaching History. *International Journal of Instruction*, 10(3), 109-126. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1038a>
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press; Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173469>
- Ortega Cervigón, J. I. (2019). ¿Es viable un taller de paleografía en Educación Primaria? La utilización de las fuentes históricas en el aula. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 18, 35-47. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2019.18.3>
- Prats, J. (2018). *Didáctica de la Geografía y la Historia*. Graó.
- Ramos-Galarza, C. A. (2020). Alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9(3), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Rodríguez-Venegas, A. A., Villagra-Bravo, C. P., & Aravena-Kenigs, O. A. (2024). Resignificación del evaluar-aprender como práctica de libertad. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10121. <https://doi.org/10.1590/198053141012>
- Schriewer, J. (2019). La reconciliación entre la historia y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 148. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.25170>
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Tacke, V. (2019). Luhmann (1995): Kausalität im Süden. En B. Holzer & C. Stegbauer (Eds.), *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung* (pp. 371-374). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21742-6_85
- Thiago, A. P., & Malikha, L. (2024). Enhancing History Education: Evaluating the Impact of the Reciprocal Teaching Method on Students' Reading Comprehension in History Subjects. *Jurnal Ilmu Pendidikan Dan Humaniora*, 13(02), 92-105.
- Trochim, W. M., & McLinden, D. (2017). Introduction to a special issue on concept mapping. *Evaluation and Program Planning*, 60, 166-175. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.10.006>
- Van Evera, S. (2015). *Guide to Methods for Students of Political Science*. Cornell University Press.
- Yolis, M. (2020). Causalidad y narración histórica: la persistencia de la “historia romántica” desde la epistemología. *Clio & Asociados: La historia enseñada*, 31, 127-138. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.8936>

Pérez Granados, L., Peña, N., Alcaraz, N. & Fernández Navas, M. (2025). El Plan Bolonia y la evaluación en la formación inicial del profesorado en Andalucía, dos décadas después. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 51-68.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114151>

El Plan Bolonia y la evaluación en la formación inicial del profesorado en Andalucía, dos décadas después

The Bologna Plan and evaluation in initial teacher training in Andalusia, two decades later

Laura Pérez Granados

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0001-6284-9614>

Noemí Peña Trapero

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0003-4721-1975>

Noelia Alcaraz Salarirche

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-5296-5248>

Manuel Fernández Navas

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-9445-2643>

Resumen

El proceso de implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) desde la Declaración de Bolonia en 1999 ha sido fundamental en la reconfiguración del sistema universitario. Este movimiento buscaba la homologación de grados, la movilidad estudiantil y la mejora de la calidad educativa a nivel europeo. En paralelo, se reconoció la necesidad de revisar la formación del profesorado para adaptarla a los cambios sociales y demandas educativas emergentes. En este contexto, se planteó la importancia de evaluar cómo los planes de estudio influían en el desarrollo de las competencias docentes en las universidades andaluzas de formación de profesorado, en consonancia con el Plan Bolonia, más de dos décadas después de su implementación. Los resultados presentados en este artículo provienen de una investigación continuada sobre la formación docente, cuyo objetivo es analizar el impacto del EEES en la evaluación en la formación inicial del profesorado, destacando tanto los avances como los desafíos en la implementación de nuevas prácticas evaluativas. El análisis revela la complejidad de adaptar la evaluación a los nuevos paradigmas educativos y la necesidad de promover prácticas más reflexivas y diversificadas. Este enfoque refleja la importancia de seguir trabajando hacia la transformación de una conceptualización sobre la evaluación, anclada en la rendición de cuentas y continuamente vinculada a la obtención de notas.

Palabras clave: evaluación; reformas educativas; formación del profesorado; competencias docentes; educación superior.

Contacto: Noelia Alcaraz Salarirche. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga, noe@uma.es.

Proyecto I+D+i en el marco operativo FEDER Andalucía 2014-2020. (UMA18-FEDERJA-12) Titulado: "El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)".

Abstract

The implementation process of the European Higher Education Area (EHEA) since the Bologna Declaration in 1999 has been pivotal in reshaping the university education system. This movement aimed at standardizing academic degrees, promoting student mobility, and enhancing educational quality at the European level. Concurrently, there was recognition of the need to revise teacher training to adapt it to social changes and emerging educational demands. In this context, the importance of evaluating how study plans influenced the development of teaching competencies in Andalusian teacher training universities was raised, in line with the Bologna Plan, more than two decades after its implementation. The analysis reveals the complexity of adapting assessment to new educational paradigms, as well as the need to promote more reflective and diversified practices. Despite the advances towards a student-centered approach and their autonomy, challenges persist at various institutional levels. This approach reflects the importance of continuing to work towards the transformation of a conceptualization of evaluation, anchored in accountability and continually linked to obtaining grades.

Keywords: *evaluation; educational reforms; teacher training; teaching competencies; higher education.*

Introducción

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se inicia con la Declaración de Bolonia en 1999, una de las reformas universitarias más significativas en la historia de la educación superior. El propósito principal de la iniciativa es la declaración de un sistema de grados académicos comparables a nivel europeo, promoviendo la movilidad entre estudiantes, docentes e investigadores, garantizando la calidad de la enseñanza y reconociendo la dimensión europea de la educación superior.

En paralelo, el ámbito pedagógico había expresado la necesidad de una revisión profunda en la formación del profesorado, orientada a reflejar los cambios sociales y los avances en la investigación educativa. El tránsito al EEES se percibía como una oportunidad para redefinir los planes de estudio, revitalizar los entornos académicos de las facultades de educación y actualizar las prácticas pedagógicas. En este marco, se buscaba que el estudiantado fuese el principal beneficiario de esta transformación, con una formación más flexible que le permita ajustarse a los constantes cambios de la sociedad, especialmente en el ámbito educativo.

Teniendo en cuenta la estrategia de Innovación de Andalucía 2020 (RIS3 Andalucía), que impulsa y estima sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas, es necesario revisar si el Plan Bolonia responde a estos retos. A más de dos décadas de su implementación, resulta pertinente analizar cómo los planes de estudio de las universidades andaluzas, en línea con este proceso, han promovido transformaciones en el desarrollo de competencias profesionales docentes en la formación inicial de profesorado.

Los resultados presentados en este artículo son fruto del trabajo realizado por el Grupo de investigación HUM 311 "Evaluación e Investigación Educativa en Andalucía", de la Universidad de Málaga, enmarcado en una línea de investigación continuada que se remonta a los años 90, cuando se realizó un estudio pionero sobre las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las escuelas universitarias de Andalucía. Los hallazgos obtenidos al analizar los programas de prácticas revelaron una tendencia por parte del alumnado a imitar y reproducir comportamientos considerados exitosos en el entorno escolar. Tras la adopción del EEES, el grupo actualizó dicha investigación, de la que se deriva este artículo, para evaluar el impacto de los nuevos planes de estudio en las Facultades de Educación andaluzas. A partir de este planteamiento, surge el propósito central de este artículo, el cual se enfoca en la evaluación como elemento clave que atraviesa todos los aspectos del proceso educativo y que juega un papel fundamental en la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados de esta investigación proporcionan una

mirada compleja y contrastada a la formación inicial en el Grado de Educación Infantil y Educación Primaria en Andalucía, ofreciendo una perspectiva a los 17 años de la implementación del EEES y 33 años después del primer proyecto que abordó esta misma temática.

Marco conceptual

Competencias y Formación docente en el EEES

El proceso de Bolonia representa un hito trascendental en la historia de la educación superior, caracterizado por una reforma profunda y global que busca transformar los paradigmas tradicionales del sistema universitario. Este cambio se fundamentó en la necesidad de reorientar el propósito de la formación universitaria hacia el desarrollo de competencias y habilidades que permitiera al estudiantado adaptarse de manera efectiva a un entorno social y laboral en constante evolución (Pérez Gómez, et al, 2009; Pérez Gómez, 2016).

En este sentido, el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE estableció una definición de competencias que enfatizaba la capacidad de los individuos para responder de manera adecuada a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas. Estas competencias comprenden tanto habilidades prácticas y conocimientos como aspectos emocionales, valores éticos y actitudes, que se combinan para lograr una acción eficaz (OCDE, 2003). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por implementar este enfoque, han surgido desafíos en la práctica, como la adecuada integración de las competencias en los planes de estudio o la inclusión de la evaluación formativa. En una investigación llevada a cabo por Pérez Gómez, et al, (2009), y mencionada por AUTOCITA se exploraron los fundamentos del EEES en relación con las competencias, inspirándose en el concepto de cualidades humanas fundamentales propuesto por Walker y Nixon (2007), Nussbaum (2002) y Winter y Maisch (1996)-en el que se clarificaban los principios del nuevo modelo del EEES-. Este enfoque de las competencias es completamente holístico, abarcando una serie de dimensiones que complejizan y aportan relevancia a lo formativo. De acuerdo con Pérez Gómez y Soto Gómez (2021), no solo se tiene en cuenta los conocimientos, sino las habilidades, emociones, actitudes y valores trascendiendo lo meramente técnico. En el ámbito de la formación docente que nos ocupa, Espinoza y Campuzano (2019) indican que la definición de competencia está enfocada al quehacer profesional en el contexto educativo. Estas se definen como el conjunto de saberes que pone en marcha el profesorado y que le permiten planificar y diseñar los aprendizajes del estudiantado. Este cambio de paradigma educativo hacia el desarrollo de competencias profesionales debiera haber transformado la formación docente, impulsando un modelo alejado de lo meramente reproductivo. El objetivo era principalmente estimular la iniciativa y la autonomía en la toma de decisiones con respecto a su aprendizaje, así se desprende en la Orden ECI respecto a la competencia para “asumir el ejercicio de la función docente para adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida” (pp. 53747-53748). A pesar de este impulso del EEES hacia un enfoque más reflexivo en la formación docente, es esencial evaluar si realmente ha mejorado la calidad de la formación universitaria. Ellis y McNicholl (2015) señalan que, a pesar de los esfuerzos por promover un aprendizaje más activo y significativo, persisten interrogantes sobre la adecuada adaptación de las universidades al nuevo marco educativo.

Transformación de la evaluación en el EEES

En el contexto que venimos abordando, es esencial explorar el papel central que desempeña la evaluación en el proceso educativo, especialmente a la luz del impacto que ha tenido en el proceso de convergencia hacia el EEES, como indica López (2006). Los sistemas de evaluación no solo son elementos clave en la planificación y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también constituyen uno de sus fundamentos esenciales (De Miguel, 2005).

El ajuste hacia la enseñanza por competencias y la necesidad de desarrollar una enseñanza centrada en el estudiantado (Gibbs, 1995) establece un enfoque cualitativo de la evaluación que representa un avance hacia la evaluación formativa (Álvarez Méndez, 2001), hacia un proceso complejo de conocimiento de la realidad, reflexión sobre ella y planificación compartida. Este

cambio, como sostiene Santos Guerra (2014) implica pasar de la “evaluación de los aprendizajes” a la evaluación “para los aprendizajes y la evaluación como aprendizaje”. De esta manera, se avanza desde un mero requisito de control burocrático, mecánico y externo -calificación- hacia un proceso más profundo y significativo, donde el estudiantado se involucra activamente en su proceso de aprendizaje -evaluación-. Como señalan Tejada y Ruíz (2016) y Ríos (2020), la evaluación de las competencias en educación superior posee un formativo, ofreciendo al alumnado la oportunidad de aprender durante el proceso evaluativo. O como plantea Sverdlick (2012) el carácter formativo de la evaluación implica que tanto profesorado como alumnado, “construya nuevos conocimientos en el transcurso del propio proceso, el cual resulta indisociable del enseñar y del aprender” (p. 169). De otra forma lo señala Imbernón (2009) cuando afirma que el profesorado no solo tiene que preocuparse por qué hacer o por cómo hacerlo, sino también por el por qué y cómo quiere que sus estudiantes aprendan. Por lo que el reto del plan Bolonia era trascender hacia un sistema de evaluación formativa, educativa, coherente con los propósitos de esta nueva cultura pedagógica en la universidad basada en el desarrollo de competencias.

Objetivos de la investigación

Uno de los ejes fundamentales del proyecto más amplio consistía en identificar en qué medida se han desarrollado en la práctica de la formación inicial de docentes, tanto desde la perspectiva del profesorado como del estudiantado, los principios pedagógicos previstos en el Plan Bolonia. Para este artículo, en base a la relevancia de los resultados obtenidos, nos hemos limitado a profundizar en un aspecto clave en la mejora del aprendizaje del alumnado, la evaluación. Con base a lo anterior, cabe especificar los siguientes objetivos:

1. Explorar las percepciones del estudiantado y del profesorado sobre la evaluación en la formación inicial de docentes en Andalucía, en línea con el EEES.
2. Identificar prácticas de evaluación que favorezcan el desarrollo de competencias docentes y promuevan un desarrollo profesional de calidad para el futuro profesorado.

Diseño metodológico

El método de este estudio se basa en una fase específica de una investigación más amplia y global, sustentada en un enfoque de investigación mixto (Creswell y Creswell, 2022). Este enfoque combina tanto elementos cuantitativos como cualitativos para abordar con profundidad los retos y transformaciones experimentados en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Primaria en las ocho facultades de Educación de la región de Andalucía. Se integran, por tanto, una parte descriptiva y cuantitativa, mediante un análisis de muestras del alumnado de prácticas y los tutores/as académicos, junto con un análisis documental de los Planes de estudio oficiales; y otra parte cualitativa, basada en ocho estudios de caso. Siguiendo los principios de Hernández et al., (2003) y Denzin (2010) se busca principalmente dar coherencia al proceso de investigación, empleando diferentes métodos para una comprensión holística del fenómeno estudiado. Esta perspectiva coincide con la noción de triangulación metodológica propuesta Creswell y Poth (2020) donde se busca la validación cruzada de los hallazgos permitiendo una mayor comprensión y solidez de los resultados obtenidos.

Este diseño metodológico del proyecto general se ha desarrollado en tres fases. En la primera fase, se llevó a cabo un análisis inicial de carácter descriptivo-cuantitativo, en la que se exploraron y analizaron los cambios en los planes de estudio de educación en Andalucía tras la implementación del Plan Bolonia. Este análisis documental comprendió una revisión exhaustiva de los planes de estudio y sus desarrollos en los Grados de Educación Infantil y Primaria en las ocho provincias. Además, se recopilaban las opiniones de estudiantes y docentes mediante dos cuestionarios, uno adaptado para cada grupo, basados en la investigación de 1991, con el fin de abordar el desarrollo del pensamiento práctico y las competencias profesionales. La validación fue realizada por un panel de ocho expertos, incluyendo a investigadores sobre la temática, profesorado experimentado y recién egresados de ambas titulaciones. El objetivo fue definir las variables de

medición y las especificaciones de la herramienta. Este cuestionario se realizó en línea, a través de la plataforma Lime Survey versión 3.15.9 facilitada por el Servicio Central de Informática de la Universidad de Málaga y constaba de tres partes diferenciadas: 1) datos de naturaleza sociodemográfica; 2) la visión y posición pedagógica de la formación docente; 3) la experiencia en el título en el marco del EEES (Martín-Alonso y Pañagua, 2022). Con el propósito de asegurar la validez y confiabilidad, se realizó un pilotaje donde se incorporaron preguntas inversas como indicadores para evaluar su coherencia e idoneidad. Como resultado, se integraron nuevas preguntas cerradas y de opción múltiple. En la segunda fase del proyecto, para profundizar en las experiencias de enseñanza y aprendizaje, se llevaron a cabo un estudio de casos en cada una de las universidades seleccionadas. Para esta fase de comprensión, se recopiló la información a través de entrevistas semiestructuradas, basadas en el enfoque propuesto por Jorrín et al., (2021). Las entrevistas abordaban áreas de interés común que incluyen la identidad docente y la preparación para la práctica profesional, así como aspectos generales del Grado. La finalidad era explorar sus creencias sobre la profesión docente para analizar su influencia en el desarrollo de competencias profesionales. En la tercera fase del estudio, se realizó un estudio multicaseos que integró la comprensión de cada caso, comparando los procesos pedagógicos antes y después de la reforma del EEES. Esta comparación se realizó mediante la triangulación de información entre las entrevistas, los cuestionarios y el análisis documental. Se examinaron los resultados obtenidos en los estudios de caso, destacando las luces y sombras en el desarrollo de competencias profesionales de los futuros docentes, así como la influencia de los cambios en los planes de estudio en la evaluación y mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje.

El presente artículo se nutre de esta tercera fase de contraste, derivada del informe multicaseos previamente descrito. En particular, nos enfocamos en un eje fundamental ya mencionado: la evaluación. Este aspecto destacó por su relevancia y significado, ya que nos permite conocer no solo la forma en que se ha realizado la evaluación en este nuevo contexto educativo, sino también sus repercusiones y efectos en la formación inicial de profesionales de la educación.

Población y muestra

Con relación a la composición de la muestra para aplicar el cuestionario (parte cuantitativa), se contó con la participación de un grupo completo de estudiantes de cuarto curso en cada uno de los Grados de Educación Infantil y Primaria y se invitó al profesorado con docencia en estos grupos a participar en el cuestionario específico para este sector. En cuanto al estudiantado, la población total de estudiantes de cuarto curso alcanza los 4020 (1380 de Educación Infantil y 2640 de Educación Primaria). Con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de 5, el tamaño muestral se calculó en al menos 351 estudiantes de ambas titulaciones, con una muestra definitiva conformada por 790 participantes. De esta muestra, 341 pertenecían al Grado de Educación Infantil (la muestra necesaria era de 301) y 449 al Grado de Educación Primaria (la muestra necesaria era de 336). En cuanto a los criterios de selección, se dio preferencia a los estudiantes con experiencia en los Grados de Infantil y Primaria, por ello se eligió cuarto curso, y también se empleó el criterio de disponibilidad y accesibilidad. Respecto al profesorado la muestra se alcanza en un total de 343 docentes participantes (la muestra necesaria era de 318), de un total de 1832 el total de profesorado en las ocho facultades.

En la parte cualitativa, es decir, para el estudio multicaseos, se establecieron criterios rigurosos de selección de participantes, que incluyeron el proceso de negociación y acuerdo por parte de cada uno de ellos y por parte del decano o decana de cada facultad. Para la realización de las entrevistas, en la selección del profesorado, se priorizó la accesibilidad, un criterio común en la mayoría de las investigaciones. El segundo se centró en la experiencia en el tránsito entre los planes de estudio, ya que se consideró que aquellos que han vivido este cambio podrían proporcionar una comprensión más profunda del tema. Además, se dio prioridad a aquel profesorado que han desempeñado cargos de gestión o coordinación en los planes de estudio, lo que garantiza un conocimiento único y amplio tanto a nivel organizativo como académico.

Respecto a los criterios de selección del estudiantado, al igual que con el profesorado, el muestreo fue intencional, donde la accesibilidad fue un criterio fundamental.

Para una mejor comprensión de la información, a continuación, se muestran las tablas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9, en las que se recogen tanto las estrategias empleadas, el número de informantes como las claves y códigos empleados para identificarlos.

Tabla 1

Instrumentos, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Málaga

Málaga (UMA)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
			Equipo Decanal	(PD)		-
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	(EI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			68
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	46	93
			Grado en Educación Primaria	-	47	

Tabla 2

Instrumentos, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Sevilla

Sevilla (US)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	1	5
			Grado en Educación Primaria	(DP)	2	
			Equipo Decanal	(PD)	1	
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	(EI)	2	5
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			13
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	35	91
			Grado en Educación Primaria	-	56	

Tabla 3

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Almería

Almería (UAL)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	8
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
			Equipo Decanal	(PD)	2	
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	(EI)	3	6

Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Primaria	(EP)	2		
		Grado en Educación Infantil			29	
	Estudiantes	Grado en Educación Primaria				
		Grado en Educación Infantil	-	70	158	
		Grado en Educación Primaria	-	88		

Tabla 4

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Cádiz

Cádiz (UCA)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	7
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
			Equipo Decanal	(PD)	1	
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	(EI)	2	4
			Grado en Educación Primaria	(EP)	2	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			21
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil		50	78
			Grado en Educación Primaria		28	

Tabla 5

Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Córdoba

Córdoba (UCO)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	8
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
			Equipo Decanal	(PD)	2	
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	(EI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			65
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil		20	61
			Grado en Educación Primaria		41	

Tabla 6*Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Granada*

Granada (UGR)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(DP)	2	
			Equipo Decanal	(PD)	1	
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	(EI)	2	5
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			50
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	40	125
			Grado en Educación Primaria	-	85	

Tabla 7*Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Huelva*

Huelva (UHU)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	7
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
			Equipo Decanal	(PD)	1	
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	(EI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			67
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	52	119

Tabla 8*Instrumento, informantes, códigos de identificación y muestra de la Universidad de Jaén*

Jaén (UJA)	Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	Grado en Educación Infantil	(DI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(DP)	3	
			Equipo Decanal	(PD)	-	
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	(EI)	3	6
			Grado en Educación Primaria	(EP)	3	
	Cuestionario	Profesorado	Grado en Educación Infantil			30
			Grado en Educación Primaria			
		Estudiantes	Grado en Educación Infantil	-	28	65

Grado en Educación Primaria	-	37
-----------------------------	---	----

Tabla 9
Muestra total

Entrevistas semiestructuradas	Profesorado	TOTAL	53
	Estudiantes	TOTAL	38
Cuestionarios	Profesorado	TOTAL	343
	Estudiantes	TOTAL	790

Análisis de la información

El análisis cualitativo realizado se basa en los estudios de caso del informe multicasos, utilizando una estrategia de categorización para explorar las relaciones complejas y profundas entre la información recopilada (Taylor y Bogdan, 1996, Flick, 2023). Este enfoque inductivo permitió la emergencia de nuevas categorías y la comprensión de los vínculos entre ellas (Glaser y Strauss, 1967). La información de las entrevistas se organizó en categorías y subcategorías, partiendo de las preguntas desarrolladas en las entrevistas (ver Tabla 10) e incluyendo aspectos como la coordinación docente, las prácticas externas, el trabajo fin de grado, la tutorización, la evaluación, la relación profesorado-estudiante, el desarrollo profesional docente universitario, la organización temporal y espacial, y la cultura tecnocrática entre estudiantes y profesorado presentes en otros apartados del universo de intereses del guión de las entrevistas.

Tabla 10
Categorías previas

Evaluación: <i>¿Considera que evalúa a su alumnado según sus principios pedagógicos?, ¿Se considera un docente que es capaz de evaluar el proceso de aprendizaje de cada alumno y alumna? ¿Qué mejoraría?</i>		
<i>Pluralidad</i>	¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?, ¿Los ha elegido o estaban impuestos? En tal caso ¿Cuál es en su opinión, los instrumentos que mejor evalúan el aprendizaje del alumnado?...	
<i>Relación con el aprendizaje</i>	¿La evaluación del alumnado cree que le sirve para aprender? En caso afirmativo, comente alguna estrategia que utilice en sus asignaturas para contribuir a ese fin, ¿Cree que tal y como plantea la evaluación le sirve al alumnado para reflexionar sobre su identidad docente? En caso afirmativo, ponga un ejemplo ...	

El análisis se llevó a cabo con el software MAXQDA v.2021 incluyendo también las categorías emergentes (Ver Tabla 11). Esta información se contrastó con documentos oficiales de cada universidad (Ver Tabla 12) y con los cuestionarios.

Tabla 11
Categorías emergentes

Categoría	Universidad(es)
Preocupación por la coherencia en la evaluación, pero falta de herramientas	UAL, UJA, UMA
El examen para la calificación	UCO, UGR, UJA, UMA, UHU, US, UAL
La ratio como limitación	UGR
Escasez de buenas prácticas en evaluación (portafolio, retroalimentaciones, etc.)	UMA
La evaluación como trámite	UCA, US

Tabla 12

Documentos oficiales consultados en todas las Universidades

Documentos oficiales consultados
- Guías oficiales de asignaturas - Distribución de créditos y ordenación temporal - Plan de estudios - Planificación de las enseñanzas en el Grado de Educación Infantil - Planificación de las enseñanzas en el Grado de Educación Primaria - Resúmenes de reuniones de coordinación de los Grados en Infantil y Primaria - Baremos Generales de méritos para todas las plazas de Personal Docente e Investigador Contratado

El análisis cuantitativo se desarrolla a través de un análisis de muestras de los cuestionarios equivalentes y actualizados, tanto para el profesorado como para el alumnado, describiendo las opiniones de los distintos participantes en ambas titulaciones sobre su imaginario pedagógico, las experiencias de aprendizaje del alumnado tanto en los módulos teóricos como en el Practicum, y el desarrollo de su pensamiento práctico o competencias profesionales. Para el análisis de la documentación se llevó a cabo un análisis comparativo de los planes de estudio de las universidades andaluzas en los Grados de Infantil y Primaria, atendiendo a la extensión de cada uno de sus módulos y asignaturas, la personalización de la enseñanza y la carga docente para el profesorado. Los resultados y discusión presentados a continuación profundizan en los aspectos más relevantes relacionados con la evaluación fruto de ese estudio multicaseos. Los hallazgos y su correspondiente análisis se abordan en cinco categorías identificadas las cuáles convergen en cada una de las universidades analizadas y conforman dichos apartados.

Resultados y discusión

Los resultados de este estudio proporcionan una visión detallada sobre la forma en que la evaluación en la formación inicial del profesorado en Andalucía ha evolucionado en respuesta a las directrices del EEES.

Percepción del profesorado sobre los cambios en el sistema de evaluación tras el EEES: La eterna confusión

Los cambios estructurales propuestos por el Plan Bolonia no solo impactaron en la organización de los planes de estudio, sino que también plantearon nuevos desafíos en cuanto a la forma en que se concibe y se lleva a cabo la evaluación en el contexto universitario. Al aspirar a un enfoque competencial de la enseñanza, el Plan Bolonia promovió la idea de que la formación del estudiantado debe ser holística y orientada al desarrollo de competencias relevantes para el ejercicio profesional. Este cambio paradigmático exigió una revisión profunda de las prácticas evaluativas tradicionales, en este sentido, un gestor de la universidad expresa su percepción sobre el Plan Bolonia de este modo:

“Como planteamiento teórico el EEES me parece muy utópico, necesario, incluso un modelo válido si tuviéramos..., si se hubiera dotado de los recursos que necesita. Yo entiendo que ha sido muy políticamente pretencioso queriendo implantar un EEES, con los mismos recursos de los que disponíamos antes. Y es que eso no es viable, no es posible”. (DG-US)

En los hallazgos encontrados en las ocho provincias andaluzas, se observa una diversidad de enfoques en las distintas universidades. No obstante, en las entrevistas se evidencia un reconocimiento generalizado por parte del profesorado de la necesidad de diversificar los métodos de evaluación más allá del examen tradicional:

“El examen es uno de los procedimientos de evaluación que empleo en mi asignatura, pero no el único para calificar, también me apoyo en otras herramientas como el debate, la exposición oral, el portafolios...” (DP-UCO).

Sin embargo, esto contrasta con los resultados obtenidos en los cuestionarios donde el 83,8% de estudiantes manifiesta que el examen ha sido la herramienta más utilizada para superar una asignatura. Otro docente así lo expresaba:

“¿Ha cambiado la evaluación que hacemos en la universidad? No. Nos hemos limitado a declarar unas competencias, pero no hemos cambiado la evaluación”. (DP-UGR)

La declaración de otro docente podría arrojar luz sobre los obstáculos encontrados en la implementación de los cambios:

“Si tengo un grupo de 120 alumnos, y les digo, sí venga, esto lo vamos a evaluar con ensayo... ¿cuántas horas tengo yo que estar corrigiendo 120 ensayos si los quiero corregir bien?”. (DP-UGR)

Se reconocen así, desafíos en la implementación de nuevos modos de evaluación, debidos a la alta ratio de estudiantes, la sobrecarga de trabajo y la falta de recursos adecuados, que limitan el buen funcionamiento de prácticas evaluativas más formativas. Lo cual subraya la urgente necesidad de políticas y recursos que respalden la implementación de estas prácticas, tal y como expresaba otro docente acerca de su preocupación sobre cómo los cambios propuestos por el EEES no se han reflejado adecuadamente en la metodología educativa ni en los procesos de evaluación, pues según su experiencia, las clases siguen teniendo un enfoque predominantemente teórico-académico, y la evaluación se centra en pruebas memorísticas.

Sin embargo, aunque no se han de obviar las dificultades organizativas y estructurales que se han encontrado en la implementación de los nuevos Planes, bien es cierto, que en lo referido a la evaluación, la dificultad no solo viene dada por las condiciones, sino por las contradicciones históricas en lo que respecta a la conceptualización sobre el término. Álvarez Méndez (2001) ya expuso la idea de evaluación como “encrucijada de contradicciones”:

“Así junto a la importancia que se concede a la evaluación formativa, desde la administración no se facilitan los medios ni los mecanismos para concretarla en ninguna forma [...] Del aprender a aprender tan valorado, nada se dice cuando se trata de valorarlos de otro modo, coherente con las ideas en las que se inspiran” (p. 43).

Aún existen, tanto en los discursos como en las prácticas, ambivalencias sobre lo que significa evaluar formativamente. Cabe recordar, tal y como plantean Morales y Fernández (2022), que “cuando el objetivo es tener un instrumento para poder calificar una tarea en el momento de su entrega, entonces la finalidad es sumativa, no formativa” (p. 40). Es necesario revisar las concepciones existentes en torno a la idea de evaluación formativa, esclareciendo qué intenciones subyacen a la práctica evaluadora y al servicio de qué acaban estando tales prácticas. Mientras la intención sea netamente sumativa, es decir, dirigida a la obtención de notas, la confusión sobre el sentido de la evaluación está servida.

Esta reflexión dirige su atención también hacia el sentido del tan codiciado feedback. Así por ejemplo en el contexto de las universidades analizadas, es evidente que la información específica sobre la retroalimentación (Bjuland y Helgevold, 2018; AUTOCITA) proporcionada al estudiantado es escasa en su mayoría. Cuando se ofrece, no siempre se lleva a cabo de manera uniforme en todas las asignaturas, lo que resalta posibles inconsistencias en la aplicación del feedback por parte del profesorado. Una estudiante menciona:

“No se suele hacer. Ahora con el TFG sí, pero en el resto de las asignaturas no” (EI-UGR).

Esta información proporcionada en las entrevistas se refleja en los resultados cuantitativos del estudio, siendo un punto clave de conflicto, ya que el 45% del estudiantado considera que la retroalimentación ha sido fundamental en su proceso formativo, mientras que un 46% opina lo contrario. Muchos estudiantes siguen recibiendo feedback solo al conocer las calificaciones, lo que genera confusión y frustración. Esto se hace visible en la siguiente declaración:

“Yo creo que me hubiese aportado más que el profesor me hubiera dicho ‘esto lo has hecho bien’, ‘por aquí vas por buen camino’, ‘tu esfuerzo está dando su recompensa’, más que una nota del examen [...] más que esperar al final de la asignatura” (EI-UJA)

Aunque el estudiantado valora altamente el feedback, señala que este aspecto aún no se está implementando pues como añade otro participante:

“Siguen siendo pocos los docentes que proporcionan feedback” (EI-HU).

Este reclamo del alumnado pone sobre la mesa la importancia de la retroalimentación durante los procesos de aprendizaje; sin embargo, también ponen el foco sobre el hecho de que tales demandas no son tanto por la preocupación de sus procesos de aprendizaje sino por la obtención de las calificaciones. Se espera feedback sobre la/las tarea/s que les dirigen a una nota u otra, bajo la premisa de tener la oportunidad de rehacerlas y/o reajustarlas, pero la intención aquí sigue sin ser del todo formativa (se hablará sobre ello en el último apartado de esta discusión, donde se aborda la prevalencia del valor de cambio del conocimiento).

Percepción del alumnado en los procesos de evaluación: entre la utilidad esperada y la realidad experimentada

Los resultados revelan una discrepancia significativa entre la percepción del alumnado y la implementación real de estrategias participativas en los procesos de evaluación. Aunque existe un reconocimiento generalizado por parte del profesorado en varias provincias, sobre la importancia de involucrar al estudiantado en su propia evaluación:

“La formación se la estamos dando ahora para que sean críticos, críticos consigo mismos” [...] (PP-UJA)

Los resultados sugieren que el alumnado a menudo percibe la evaluación como una herramienta para aprobar en lugar de para aprender. Así se refleja en el cuestionario, donde el 73,3% del estudiantado manifiesta que la evaluación no les ha servido para aprender. Esta discrepancia indica la necesidad de abordar la percepción del alumnado sobre el propósito y la utilidad de la evaluación, así como de promover una comprensión más profunda y significativa del proceso de evaluación entre el estudiantado.

“Eran varias asignaturas a las que venías, te sentabas enfrente, el profesor daba el PowerPoint...te ibas a tu casa, te aprendes los apuntes de memoria, vienes, lo sueltas y ya tienes tu nota” (EI-UGR).

El estudiantado está sobre todo enfocado en cumplir los requisitos para la calificación (evaluación sumativa), lo que sugiere que puede no estar percibiendo la utilidad y el sentido de la evaluación en su proceso de aprendizaje (evaluación formativa). Las siguientes declaraciones de una docente y una estudiante, resultan muy ilustrativas al afirmar que:

“Los estudiantes parecen comprender su lugar en este proceso y cuentan que van a clase con la disposición de coger apuntes para el examen y saber qué será necesario para pasar la prueba escrita” (DI-UGR).

“Yo te entrego algo y quiero saber que lo he hecho bien porque luego te encuentras sorpresitas en las evaluaciones. [...] No me hace gracia que tu entregues algo que te va a valorar y puntuar para tu nota y no sepas la nota hasta que ya no pones las actas”. (EP-AL)

Como se expresaba al final del apartado anterior, el reclamo, la mayoría de las veces y no sin falta de razón, se dirige hacia la consecución de las notas. Esperan que la utilidad de las evaluaciones radique en su capacidad para aprobar, no tanto para aprender.

Por otra parte, se observa una preocupación latente en el alumnado respecto a su preparación para realizar evaluaciones formativas en su futura labor como docentes. Esta inquietud se manifiesta a través de diversas perspectivas y declaraciones recogidas en las entrevistas realizadas en las diferentes provincias donde se observa que en algunas el estudiantado expresa dificultades para implementar los principios pedagógicos en la evaluación real en el aula, lo que refleja una brecha entre lo teórico y lo práctico. Algunos estudiantes, incluso aquellos que valoran la autoevaluación y la reflexión del profesorado, admiten sentirse poco preparados para evaluar en el aula o consideran esta tarea muy difícil:

“Es algo que tengo pendiente de un hilo porque no nos han formado en cómo podemos evaluar, es uno de los puntos flojos de los trabajos que hago porque no sé hacerlo” (EP-UCA).

“[...] Evidentemente la teoría me la sé y sé que hay que observar, que es importante registrar la información cualitativa, pero luego para mí es muy contradictorio, es muy chocante con los informes que luego tienes que rellenar. Es que no te puedo ni contestar porque he visto profesores que me encantan cómo trabajan en sus clases, pero al final llega la evaluación y ...”. (EI-UCA)

El ámbito de la evaluación resulta dificultoso para el alumnado, que cree que en la teoría es importante diferenciar la evaluación formativa de la sumativa y exponen todas las cualidades positivas del proceso de evaluación formativa, continua..., pero que sin embargo reconocen como algo muy difícil de llevar a la práctica, sintiendo que el día de mañana en su profesión no sabrían cómo hacerlo o incluso considerándolo como un trabajo “extra” o algo imposible de resolver. Esta discrepancia entre lo declarado y lo desarrollado refleja la necesidad de una mayor claridad y coherencia en los enfoques evaluativos adoptados por las instituciones, lo cual, a su vez, resalta la necesidad de un mayor énfasis en la formación y el apoyo para futuros docentes.

Nuevas formas de calificar: del protagonismo del examen a la diversificación de estrategias

En los apartados anteriores se ha discutido sobre cómo los conceptos evaluación-calificación aún siguen confundándose en la práctica. De modo que cuando se pregunta por las formas de evaluar en el aula, tanto el profesorado como el alumnado da respuestas, en las que en casi siempre, se está refiriendo a quejas o aspiraciones en los procesos de obtención de las notas.

En relación con la preocupación revelada sobre el modo de calificar en los nuevos planes, los resultados muestran una tendencia general hacia la incorporación de nuevas herramientas que vayan más allá de la valoración del conocimiento memorístico. Aunque los exámenes siguen siendo comunes (19,5%), se emplean también tareas individuales (25,9%), examen con material (13%), diarios de aprendizaje (24,4%), tareas en grupo (55,9%) y portafolios reflexivos (41,3%).

En el análisis documental se muestra como en algunos casos se emplean, por ejemplo, el portafolios; restando peso de la nota final al examen de toda la vida, lo cual como se puede ver en la siguiente declaración, no siempre está bien visto.

“Lo que hago es quitarle peso al examen como tal [...] y tuve muchas críticas de mi departamento, ya que eran 4 puntos, para ellos eso era muy poco. Pero este año ya voy por el treinta por ciento. Mi examen solo vale 3 puntos y porque no puedo ponerlo menos”. (DI-UJA)

Se enfatiza la importancia de la variedad en las herramientas:

A parte del examen podemos utilizar distintas herramientas, distintas técnicas, distintos momentos, procesos de evaluación grupal, evaluación individual, evaluación por pares” (PP-UJA).

Sin embargo, aunque se han implementado algunas estrategias alternativas, su uso ha sido limitado en comparación con los exámenes y trabajos en grupo. Aunque precisamente estos últimos, no dejan de crear malestares entre el estudiantado que señala problemas de equidad en la calificación individual:

“Hay muchos compañeros que pienso que se sacan la carrera gracias a otro”. (EP-UMA)

La tendencia hacia exámenes memorísticos, según los datos del multicasos, persiste. El examen final, aunque realizado de diferentes formas (tipo test, desarrollo, respuestas cortas...), se caracteriza por su naturaleza memorística. Su propósito es comprobar el conocimiento adquirido en las clases teóricas, lo que sugiere una tendencia hacia el control de la memorización de contenidos o lo que es lo mismo, la ilusión de medir el aprendizaje (AUTOCITA), en lugar de posibilidades más amplias de comprensión y aplicación. Como señala Perrenoud (1999), en la educación superior se suelen utilizar herramientas de evaluación tradicionales y prescriptivas, como el examen escrito, que resaltan el sistema de calificaciones y refuerzan jerarquías.

Balance entre el impulso formativo y la inercia sumativa: la prevalencia del valor de cambio

En el análisis de las diferentes provincias, emerge una tendencia generalizada hacia la valoración de una evaluación formativa sobre la sumativa, o, como señala AUTOCITA, de la evaluación sobre la calificación, destacando la importancia de enfocarse en el proceso de aprendizaje y el progreso del estudiantado por encima de los resultados finales. Esto puede verse reflejado en las distintas estrategias metodológicas que utiliza el profesorado, donde predominan las explicaciones orales abiertas al debate con el alumnado (54,2%), seguidas por los trabajos cooperativos (33,3%) y las tareas prácticas dentro de las asignaturas (19,2%). A pesar de esta intención declarada, se revela una brecha entre la teoría y su aplicación práctica, donde la predominancia de evaluaciones sumativas sigue existiendo, poniendo el acento de este modo en el valor de cambio del conocimiento, en lugar de en su valor de uso (Santos Guerra, 2014).

“He pasado 3 o 4 años sin examen, pero me di cuenta de que si no les hago un examen no se leen los textos que les doy [...]” (DP-UGR).

Esta discrepancia entre la teoría y la práctica, donde si bien se reconoce la importancia de la evaluación continua, formativa, se sigue poniendo el acento en la evaluación sumativa; lleva al convencimiento por parte del alumnado, tal y como plantea Santos Guerra (2014, p. 135) de que “lo importante es aprobar, no aprender”. Esto se aprecia nítidamente al ser reconocido tanto por alumnado como por profesorado, que la acumulación de trabajos y exámenes en periodos concentrados de tiempo, especialmente al final de cada semestre, genera una carga de trabajo desproporcionada:

“En algunas asignaturas es demasiada carga, porque a lo mejor estás pendiente de hacer un trabajo y te están mandando dos más” (EI-UAL).

“Son siete u ocho asignaturas las que tienen por cuatrimestre, y es que a todos se nos ocurren 25.000 trabajos, y claro los estudiantes llegaban una semana que dejaban de venir a clase por entregar trabajos” (DP-UGR).

Declaraciones que coinciden con los datos cuantitativos en los que el trabajo en equipo y los trabajos individuales ocupan un lugar muy importante entre las estrategias metodológicas empleadas, con un 84% y un 60% respectivamente.

Estas situaciones evidencian la importancia de repensar no solo el significado de la evaluación formativa, que no ha de estar al servicio de la rendición de cuentas, sino también al sin sentido de una evaluación sumativa -calificación-, desproporcionada en tiempo y forma, que acaba reduciendo las posibilidades de que el estudiantado obtenga, como expone el profesor Fernando Trujillo en AUTOCITA “experiencias memorables” en su formación inicial o, como diría Quino, por boca de Mafalda: donde lo urgente no robe tiempo a lo importante.

Reflexiones finales

Tras 17 años desde su implementación, es imperativo reflexionar sobre el lugar que ocupan tanto el EEES como Bolonia dentro de la amplia gama de políticas para avanzar en la integración europea. Como se planteó en este artículo, uno de los objetivos clave era explorar en qué medida se ha desarrollado en la práctica los principios pedagógicos previstos por el Plan Bolonia, específicamente en el ámbito de la evaluación de la formación inicial de docentes. Siguiendo este enfoque se ha constatado que, aunque el Plan Bolonia ha promovido un cambio hacia un enfoque más centrado en el estudiante y su autonomía, persisten desafíos en la superación de enfoques más técnicos y academicistas en la evaluación, como se refleja en las percepciones del profesorado y estudiantado. Este replanteamiento de las prácticas evaluativas, aunque esencial, aún no ha alcanzado su pleno potencial. El cambio de paradigma propuesto por Bolonia, centrado en el papel activo del estudiante y en su aprendizaje, ha implicado nuevos roles tanto para el profesorado como para estudiantes, influyendo de manera notable en la organización del trabajo docente y estudiantil (Lima, 2006; Pereira y Flores, 2012). Sin embargo, la implementación efectiva de estos cambios ha sido desigual, lo que refuerza la idea de seguir identificando las prácticas de evaluación

formativa que promuevan el desarrollo de competencias docentes. La Declaración de Bolonia planteó una visión armonizadora para la educación superior europea, buscando la convergencia y la colaboración entre instituciones educativas. Esta visión, como se viene destacando a lo largo de este artículo, representa una paradoja intrigante: unificar sin uniformar, un concepto que, como se ha expuesto a lo largo de este artículo, sigue siendo un desafío importante en la evaluación de la formación inicial del profesorado. Es un recordatorio inspirador de los ideales que han marcado el proceso de Bolonia y de la importancia de trabajar juntos hacia un objetivo común, respetando y valorando la riqueza de la diversidad educativa europea.

La información recopilada de docentes y estudiantes confirma que, aunque se ha avanzado en diversificar las herramientas de evaluación, estas siguen siendo de carácter sumativo; se mantiene una dependencia excesiva de métodos tradicionales y sigue faltando retroalimentación continua, dirigida a la consecución de la nota, y aún más, retroalimentación que arroje comprensión y autorregulación sobre los propios procesos de aprender, elementos fundamentales para fomentar un aprendizaje significativo (McDowell et al, 2011). El estudiantado, como se ha destacado, no es un mero receptor pasivo de enseñanza, sino que puede desempeñar un papel activo y asumir responsabilidades en el proceso de aprendizaje y, por ende, en el de evaluación. Este aspecto, vinculado también al primer objetivo, es clave para transformar la percepción que el estudiantado tiene de la utilidad de la evaluación (Pereira y Flores, 2012).

La evaluación, como se ha discutido, no debe limitarse a un proceso de calificación, sino que debe fomentar la reflexión y contribuir al desarrollo de competencias profesionales. Este proceso de reflexión y adaptación, según Schön (1998), parece estar perdiendo fuerza en la formación inicial de docentes, como sugieren las percepciones recogidas del profesorado y el alumnado entrevistado. Esto plantea interrogantes sobre las oportunidades de desarrollo formativo en el ámbito universitario, con posibles implicaciones en el desarrollo de competencias clave para el alumnado (Pérez Gómez y Pérez Granados, 2013). Además, Gimeno (2005) plantea que algunas innovaciones, como la implementación del ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), pueden encajar en enfoques superficiales o genuinos de transformación, pero alcanzar los objetivos requerirá movimientos profundos y procesos prolongados de cambio cultural e institucional. En este contexto, la comprensión de cómo los cambios en los planes de estudio están impactando la evaluación en la formación inicial del profesorado es esencial para identificar prácticas de calidad y áreas de oportunidad para el desarrollo profesional de los futuros docentes. Esta reflexión nos lleva a considerar la necesidad de continuar avanzando en la adaptación y mejora de los sistemas educativos, con el objetivo de promover una educación de calidad que responda a las demandas cambiantes de la sociedad y prepare a los futuros profesionales de la enseñanza. Al mismo tiempo, debemos mirar hacia el futuro del EEES, reconociendo los desafíos que enfrentamos y buscando caminos a seguir para superarlos. Ese enfoque proyecta una mirada hacia adelante, centrándonos en los retos por venir más que en los logros del pasado, como se discutió en la sesión sobre “El futuro del EEES: principios, desafíos y caminos a seguir” en la edición de 2020 de la Conferencia de Investigadores del Proceso de Bolonia (Bergán y Matei, 2020). Este llamado a la acción nos insta a mantener nuestro compromiso con la mejora continua de la educación superior en Europa, con especial énfasis en la evaluación. Este ámbito se encuentra en una encrucijada de contradicciones que exige una atención cuidadosa, ya que puede derivar en prácticas disparatadas bajo la premisa de evaluar más y mejor. Morales y Fernández (2022, p. 41) lo expresan claramente al señalar que “corremos el riesgo de utilizar muchos y variados instrumentos de evaluación, siempre con finalidad sumativa [...] Podemos cambiarlo todo para que todo siga igual”.

Agradecimientos y financiación

Financiación: 25.924,56 € de convocatorias de ayudas a proyectos de I+D+I en el marco del programa operativo FEDER Andalucía 2014-2020 (convocatoria 2018).

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

La conceptualización del trabajo fue llevada a cabo por los cuatro autores. La metodología y el uso y gestión del software fue responsabilidad de Manuel Fernández Navas; el análisis formal de los datos fue ejecutado conjuntamente. La redacción del borrador original fue desarrollada por Noemí Peña Trapero y Laura Pérez Granados; la coordinación del trabajo general la llevó a cabo Laura Pérez Granados; la redacción final, la edición y envío fue realizada por Noelia Alcaraz Salarirche; la incorporación de los cambios tras la revisión fue ejercida por Noemí Peña Trapero.

Referencias

- Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Andalucía. Documento RIS3 Andalucía Aprobado por Consejo de Gobierno. Estrategia de Innovación de Andalucía 2020. Publicación de la aprobación en Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 12 de marzo de 2015, 49.
- Bergan, S., y Matei, L. (2020). The future of the Bologna Process and the European Higher Education Area: New Perspectives on a recurring Topic. En A. Curaj, L., Deca y R. Principie (Eds.). *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade* (pp. 361-373). Springer, Cham. Conference Paper. <https://n9.cl/cvq2z7>
- Bjuland, R. y Helgevoll, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.026>
- Comisión Europea (2012). *Un Nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Rethinking Education. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669>
- Creswell, J. W., y Creswell, J.D. (2022). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (6ª ed.) Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2020). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five approaches* (5ª ed.). Sage Publications, Inc.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Denzin, N. (2010). Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 419-427.
- Ellis, V., y McNicholl, J. (2015). *Transforming Teacher Education: Reconfiguring the Academic Work*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Espinoza, E. y Campuzano, J. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Conrado*, 15(67), 250-258.
- Flick, U. (2023). *Introducción a la investigación cualitativa* (6ª ed). Morata.
- Gibbs, G. (1995). *Assessing Student-Centred Courses*. Oxford Centre for Staff Learning and Development.
- Gimeno, J. (2005). *La Educación que aún es posible*. Morata.

- Glaser, B.G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Octaedro.
- Jorrín, I., Fontana, M. y Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- Lima, L. C. (2006). Bolonha à Portuguesa? *A Página da Educação*, 160(9). <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11827&mid=2>
- López, V.M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- Martín-Alonso, D., y Pañagua, L. (2022). El impacto del Plan Bolonia en la Formación docente. Estudio de Caso en una Universidad Andaluza. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 26(3), 373-393. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.17017>
- McDowell, L., Wakelin, D., Monxtgomery, C., y King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7), 749-765. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.488792>
- Morales, M., y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa*. Editorial SM.
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 4(2), 123-135.
- OECD, DeSeCo (2003). Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations. *Summary of the final report 'Key competencies for a successful life and a well-functioning society'*. http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.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. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>
- Pereira, D.R. y Flores, M.A. (2012). Percepções dos estudantes universitários sobre avaliação das aprendizagens: um estudo exploratório. *Avaliação (Campinas)*, 17(2), 529-556. [Http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012](http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000200012).
- Pérez Gómez, A. I. (2016). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Pérez Gómez, A.I. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, 19, 67-83.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., Sola, M. y Serván, M.J. (2009). *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal (Colección Espacio Europeo de Educación Superior).
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2021). Aprender a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Perrenoud, P. (1999). A avaliação entre duas lógicas. En P. Perrenoud. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens* (pp. 9-23.). Artmed Editora.

- Ríos, E. M. (2020). La evaluación como proceso en la universidad del siglo XXI. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 102-109.
- Santos Guerra, M.A. (2014). *La evaluación como aprendizaje: cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Noveduc.
- Tejada, J., y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educxx1.12175>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Walker, M. y Nixon, J. (2007). *Reclaiming universities from a Runaway World*. Open University Press.
- Winter R. y Maisch, M. (1996). *Professional competence and Higher Education: The ASSET Programme*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203973165>

Sierra, J. E., Sánchez, A. S. & Millán, N. (2025). Estudio fenomenológico y a/r/tográfico sobre la enseñanza como gestualidad en la formación de posgrado de profesionales de la educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 69-85.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114498>

Estudio fenomenológico y a/r/tográfico sobre la enseñanza como gestualidad en la formación de posgrado de profesionales de la educación

A phenomenological and a/r/tographic inquiry into teaching as gesturality in postgraduate teacher education

J. Eduardo Sierra Nieto

Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Pedagogía Social y MIDE, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-9925-1656>

A. Simón Sánchez Fernández

Departamento de Didáctica de las Lenguas, las Artes y el Deporte, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-8974-1483>

Nieves Millán Alcaide

Programa de Doctorado "Educación y Comunicación Social", Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-3895-1587>

Resumen

El comentario literario de un fragmento de la novela de Paul Auster "Un hombre en la oscuridad" nos invita a preguntarnos por cuál es el *lugar* de la profesora o del profesor en la transmisión cultural. A través de una metodología fenomenológica y a/r/tográfica nos hemos acercado al estudio de la enseñanza como gestualidad en el marco de la formación de posgrado de profesionales de la educación. El trabajo de campo se ha recorrido recursivamente, revelándonos su naturaleza poética. El apartado de resultados ofrece una doble y complementaria narrativa (textual y visual), que permite recorridos plurales de significado y sentido a partir de la mirada de quien los atraviesa. El hallazgo teórico y empírico de la figura del *profesor pasador* nos ha acercado a comprender con más profundidad lo siguiente: (i) que la enseñanza tiene que ver con la pregunta abierta y viva por el *lugar* adulto en la creación de *mundo común*; (ii) que ese lugar se recrea a través de *las maneras* en que una profesora o un profesor subjetiva el oficio; y (iii) que estas están ligadas, a su vez, a las relaciones amorosas que quien enseña traba con algo del mundo cultural (en el caso de estudio, los libros y las películas). Las conclusiones apuntan, además, a que durante la formación de profesionales de la educación está siempre en juego la transmisión y la herencia del oficio educativo.

Palabras clave: gestos docentes; teoría de la educación; formación del profesorado; transmisión cultural; fenomenología; a/r/tografía.

Contacto: J. Eduardo Sierra Nieto. Facultad de Ciencias de la Educación, Despacho 128A, Universidad de Málaga. Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010, Málaga (España). esierra@uma.es

Fuente de financiación: II Plan Propio De Investigación, Transferencia y Divulgación Científica de la Universidad de Málaga (España)

Abstract

A literary commentary on a passage from Paul Auster's *Man in the Dark* invites us to reflect on the place of the teacher in the transmission of culture. Drawing on a phenomenological and a/r/tographic methodology, we have explored teaching as gestuality within the context of postgraduate teacher education. The fieldwork was carried out recursively, gradually revealing its poetic nature. The results section presents a dual and complementary narrative—textual and visual—that opens up multiple pathways of meaning, shaped by the gaze of those who engage with it. The theoretical and empirical emergence of the figure of the *teacher as passer*—someone who transmits and transforms elements of the cultural world—has led us to a deeper understanding of the following: (i) that teaching involves a living, open question about the adult's place in the creation of a common world; (ii) that this place is continually reimagined through the ways in which teachers subjectivize their practice; and (iii) that these ways are deeply linked to the loving relationships educators establish with aspects of culture (in this study, books and films). The conclusions suggest that teacher education always involves the transmission and inheritance of the educational craft.

Keywords: *teaching gestures; educational theory; teacher education; cultural transmission; phenomenology; a/r/tography.*

Introducción

Estoy solo en la oscuridad, dándole vueltas al mundo en la cabeza mientras paso otra noche de insomnio, otra noche en blanco en la gran desolación americana. Arriba, mi hija y mi nieta están cada una en su habitación, también solas: mi hija única, Miriam, de cuarenta y siete años, que se acuesta sola desde hace cinco; y Katya, de veintitrés, única hija de Miriam, que antes dormía con un joven llamado Titus Small, pero ahora Titus ha muerto, y mi nieta duerme sola con el corazón destrozado.

(Auster, 2019, p. 9)

Así da comienzo la novela de Paul Auster, *Un hombre en la oscuridad* (2019). El narrador de la historia es August Brill, crítico literario ya jubilado quien, tras haber sufrido un grave accidente de tráfico, pasa las noches en vela inventando historias que lo amarren a la cordura. Desde no hace mucho comparte soledad con su hija Miriam y su nieta Katya. August abandonó el hospital hace algo más de un año, yéndose a vivir a regañadientes con Miriam a Vermont. Al poco tiempo llegó a esa casa Katya, después de la dramática muerte de su pareja en Irak, suceso tras el que abandonó sus estudios de cine. Unas páginas más adelante se desarrolla un pasaje en el que nos detendremos.

“Desde hace un par de meses, Katya y yo nos pasamos el día viendo películas” (p. 21), empieza a contar el viejo August. Aunque debería estar trabajando en un libro de memorias que se comprometió a escribir, prefiere acomodarse en el sofá con su nieta: “su mano en la mía, su cabeza en mi hombro, sintiendo cómo se me entumece el cerebro con la interminable procesión de imágenes que desfilan por la pantalla” (p. 21). El pasaje sigue con alguna digresión de nuestro protagonista antes de regresar a la situación que comparte con la joven. No hace mucho que Katya comenzó a encargar películas por internet, lo que August interpretó como un avance. Se preparaba para ser montadora, así que “cuando la avalancha de DVD empezó a inundar la casa me pregunté si estaría pensando en volver a la escuela o, en todo caso, a proseguir con su formación por sí sola”

(pp. 22-23). En lo que sigue, August narra el transcurrir de esas sesiones continuas, hablándonos de las charlas que mantienen tras cada pase: “me gusta discutir la historia y la calidad de las interpretaciones, pero sus observaciones tienden a centrarse en los aspectos técnicos de la película” (p. 23). Sin embargo, una noche algo cambia. Tras el visionado de tres películas (*La gran ilusión*, *El ladrón de bicicletas* y *El mundo de Apu*), las observaciones de Katya adquieren otra textura: “unos comentarios sagaces e incisivos, esbozando una teoría de la realización cinematográfica que me ha impresionado por su perspicacia y originalidad” (p. 24). Durante siete páginas, Katya mantiene una conversación depurada con su abuelo en torno a la hipótesis según la cual en los tres largometrajes los objetos inanimados resultan ser un medio para expresar emociones humanas.

Hemos querido comenzar el artículo con este comentario literario a la manera en que Thoilliez & Wortmann (2024) han propuesto el ejercicio de pensar en relación con una historia en tanto que artefacto estético; perspectiva que recuerda a la forma en que Martha Nussbaum (1995) hizo lo propio. Las autoras se plantearon la pregunta por “qué podemos aprender de la descripción literaria para nuestra comprensión teórica de lo intergeneracional en las relaciones educativas”. En nuestro caso, el asunto enfocado a través de la novela de Auster es otro: “cómo podemos pensar la transmisión cultural bajo la relación tripartita entre un adulto, una persona joven y las películas”.

Si prestamos atención, el fragmento comentado nos deja ver el fondo amoroso de la educación (Hodgson, Vlieghe & Zamojski, 2018; Montoya, 2007): el amor de August hacia su nieta, que advertimos a través de la elección de pasar tiempo con ella en lugar de enfrascarse en la escritura de sus memorias; el de ella hacia el cine, que se reaviva con el paso de las semanas y que nos deja ver cómo algo de la cultura parece tener la fuerza suficiente como para alejarla del abismo; finalmente, el que ambos se profesan y que se manifiesta en la forma exigente y nada moralista en que miran películas. Acercándonos algo más a nuestro campo, podemos apuntar que el interés por comenzar con este comentario literario descansa en un doble motivo: (i) dado que pone en el centro la naturaleza amorosa de la educación, un amor no exento de tensiones (Aldridge, 2019; Bárcena, 2018); (ii) y porque la historia religa textos y películas. Ahora bien ¿de qué manera conectan estos motivos con nuestra investigación y con nuestra docencia?

En lo referido al primer motivo, diremos que llevamos tiempo considerando la educación (y con ella también la formación de profesionales de este campo, que es a lo que nos dedicamos) desde una perspectiva *arendtiana*. En el conocidísimo final de su texto sobre la *crisis de la educación*, Arendt (2018) nos advertía de que esta tiene que ver con un delicado y no fácilmente conciliable doble amor *al mundo* y *a los nuevos*. A nuestro modo de ver, el oficio educativo (Larrosa, 2019; 2020), tanto durante su preparación como durante su ejercicio, está expuesto a un doble tirón que debe ser meditado pero que, sobre todo, ha de ser ponderado en el marco de ese mismo triángulo amoroso. En cuanto al segundo de los motivos, diremos que las relaciones entre educación y cine vienen siendo para nosotros un eje vertebrador del oficio (Sierra, Sánchez y Millán, 2025). Al igual que para August y Katya, el cine se nos ha revelado (a través de diferentes recorridos biográficos) como un faro que ilumina el mundo, especialmente al preparar y recorrer las clases. No solo como un medio para la enseñanza ni estrictamente como un contenido de esta (Sánchez-Rojo, 2020), sino como mediación misma para pensarla y sostenerla, dando a su vez a pensar el oficio a estudiantes de educación desde lo que Benasayag (2017) ha llamado la *cinefilia docente*.

Phillipe Meirieu (1998) decía que, entendida como una acción humana de mediación, la educación es una tarea que tiene como principal finalidad *hacer sitio al que llega*. “Se trata de inscribir las posiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto” (p. 82), sostendrá. Añadiendo algo después que el enseñante es siempre un *pasador* (p. 134), alguien encargado de poner a la mano de las nuevas generaciones ciertos bagajes culturales sin los que estarían condenados a vagar por el mundo a la desesperada. Massimo Recalcati (2020) reconoce también la delicada tarea de quien tiene bajo su responsabilidad *mediar en los inicios de otros*. Dice que *la condición de hijo* (esta es la fórmula que emplea) “define al ser humano como una forma de vida que no puede ser concebida sin considerar su necesaria procedencia del Otro” (p. 24). A continuación, se pregunta justamente por *qué significa ser hijo*, a lo que responde por dos vías: (i) subrayando la paradójica condición de toda vida humana, según la cual solo se puede llegar

a ser alguien a partir de la deuda simbólica contraída con quienes nos preceden; (ii) y, por otro, aclarando que si bien no somos dueños de nuestros orígenes, el camino por el que llegamos a ser persona es el de hacer algo propio con la herencia recibida.

¿Cómo se va conformando *un lugar propio* en esa trama generacional? ¿Dónde nos dejan estas reflexiones en relación con la educación a quienes nos dedicamos a la formación como profesoras y profesores universitarios? ¿Y a través de qué *maneras* se sostiene ese *lugar* de *pasadores* en el aula, también en las Facultades de Educación?

Método

Bajo el marco de un proyecto de investigación actualmente en curso (Rfa. B3-2023/29), hemos llevado a cabo un estudio de corte fenomenológico (van Manen, 2003) en una asignatura de máster con el doble objetivo de: (i) explorar, comprender y recomponer la enseñanza considerándola en términos gestuales; (ii) prestar atención a las *maneras* de un profesor para conocer cómo a través de sus gestos se hace un *lugar*. La investigación marco ha sido planteada bajo una metodología cualitativa de diseño emergente (Maxwell, 2013), organizada en dos fases (*tabla 1*). En ella participan investigadores/as de tres áreas de conocimiento (*Teoría e Historia de la Educación; Didáctica de la Expresión Plástica; Didáctica y Organización Educativa*) y de dos universidades (Málaga y Valencia). De manera particular, este artículo está referido a uno de los estudios correspondientes a la *Fase 1* del proyecto, el cual se ha llevado a cabo en el contexto del *Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas* (Universidad de Málaga), dentro de la asignatura “Las revoluciones educativas” (1er semestre). El trabajo de campo se ha desarrollado entre septiembre de 2024 y febrero de 2025 y ha sido llevado a cabo por un equipo compuesto por dos investigadores (siendo uno de ellos docente de la asignatura) y una investigadora del citado proyecto marco.

Tabla 1
Diseño cualitativo emergente

Enfoque metodológico		Modos de exploración
Fase 1	Autoestudios en docencia universitaria (grado y máster)	Relatos de experiencia
		Estudios de aula
Fase 2	Estudios cualitativos en Educación Secundaria Obligatoria	Entrevistas narrativas exploratorias
		Estudios de aula

Fuente: elaboración propia

Tanto la asignatura citada como el máster en el que esta se incardina, proponen examinar el cambio social desde distintos ámbitos de conocimiento pedagógico (la *política educativa* y la *historia de la educación*; la *pedagogía social* y la *inclusión*; la *teoría* y la *filosofía de la educación*), a propósito de cuál va siendo *el lugar* de las y los profesionales de la educación (Molina, Blanco y García, 2013). La guía de la asignatura define como uno de sus contenidos el siguiente: “Respuestas de los sistemas educativos ante los retos del futuro”. A partir de ahí, nos planteamos en la preparación del curso una serie de preguntas que venían a problematizar las agendas educativas (Biesta, Filippakou, Wainwright & Aldridge, 2019; Biesta, 2022) (*tabla 2*).

Tabla 2

Interrogantes a propósito de la planificación de la asignatura

-
- ¿Qué agentes participan -y bajo qué cosmovisiones e intereses- en la construcción de respuestas a los retos educativos? ¿Y quiénes lo hacen en los diagnósticos a partir de los cuáles se delimitan los retos a los que dar respuesta?
-
- ¿Qué imaginarios y qué discursos estamos reproduciendo al pensar y orientar la educación (las políticas y las prácticas, la formación y, también, la investigación educativa) bajo la fórmula *dar respuestas* (solucionismo)?
-
- ¿Qué clase de articulación de la trama *pasado-presente-futuro* estamos activando a través de las agendas educativas contemporáneas?
-
- ¿Y si el exceso de información y la persistente prescripción de *transformación* está obturando la capacidad para discutir la dirección y el sentido (*telos*) que toman las políticas y las prácticas educativas? ¿Y si, incluso cuando creemos movernos a partir de una agenda progresista, lo que activamos son modos previstos -y, en cierto modo, automatizados- de pensar-decir y hacer la educación?
-
- ¿De qué manera durante la formación de posgrado estamos contribuyendo a reforzar determinadas cosmovisiones sobre el campo educativo (su estudio, su indagación)? O, por el contrario, ¿estamos creando condiciones para que las y los profesionales de la educación se replanteen cuál es *su lugar*, tanto frente al actual escenario político, social y académico, como respecto de las relaciones intergeneracionales y la transmisión cultural?
-

Fuente: elaboración propia

De forma concatenada, buscábamos relacionar estos interrogantes con una serie de preguntas de investigación, lo que debía permitir concretar el interés por los gestos docentes en el contexto de clase descrito. Según esto, las preguntas de investigación se compusieron a partir de:

- (i) el trabajo en la *Fase 1* del proyecto¹;
- (ii) la colaboración en la planificación de la asignatura y en el propio estudio de aula;
- (iii) las *maneras* del profesor-investigador.

Antes de presentar las preguntas de investigación, haremos algunas apreciaciones al respecto del tercer eje. En la fundamentación del proyecto partíamos de considerar que la enseñanza siempre es sostenida personalmente (Contreras, 2010; 2013). Siendo así, en su ejercicio se expresan las *maneras* (Larrosa, 2020) a través de las cuales una profesora o un profesor recrea una cultura pedagógica, reactiva los núcleos sustantivos de la enseñanza y ejercita las formas particulares que hacen que no sea *cualquier profesor*. De acuerdo con eso, nuestro interés partía de reconocer que esas *apropiaciones* o esas *singularizaciones* son el *testimonio en acto* de una relación (posible) con un campo del saber (Recalcati, 2014). Por lo tanto, lo que un profesor transparenta con sus *maneras* es un modo de entablar una relación con algo del mundo; y aquí lo importante no es solo que sean “sus” maneras, sino el que ilustran “una” manera de subjetivar el oficio.

¹ Por un lado, las reuniones del proyecto, entendidas como *seminarios de investigación* (van Manen, 2003, p. 118), nos han permitido avanzar en la creación de nuestro *marco de referencia conceptual* (Maxwell, 2013). Por otro, en lo relativo a la indagación a través de la *escritura de relatos*, partíamos de una aproximación fenomenológica de la experiencia educativa según la cual la enseñanza se inscribe en una trama existencial (van Manen, 2003, p. 119 y ss.): (i) la preparación de un curso, (ii) su inicio y desarrollo, y (iii) su cierre. Durante el primer año del proyecto (enero-diciembre 2024), llevamos a cabo dos ciclos de escritura a propósito de *los inicios* y de *los cierres*. El modo de proceder consistía en acordar el foco de escritura para, con posterioridad a la composición de los textos, ponerlos a disposición del equipo de cara a su lectura y análisis antes de una reunión, donde nuevamente serían comentados, analizados y tematizados.

Tabla 3
Preguntas de investigación

-
- ¿De qué manera interrogantes como los anteriores pueden cobrar forma en una asignatura dedicada al estudio y la problematización de las agendas educativas, en el marco de la especialización de profesionales de la educación y su iniciación a la investigación?
-
- ¿Y si lo que puede ofrecer una hora de clase son condiciones y compañía para tomar distancia, prestar atención y pensar cuidadosamente acerca de lo educativo y del propio oficio? ¿Qué supone, como profesor, crear condiciones y ofrecer compañía para pensar?
-
- ¿A través de qué gestos se expresan las maneras en que un profesor singulariza ese propósito de *dar a pensar* la educación y el oficio? Por ejemplo, en las decisiones sobre la selección de materiales o, también, en la escenificación de la enseñanza. ¿De qué manera se activan y acaban filtrándose nuestras relaciones con la asignatura (con un campo del saber, con determinadas tradiciones de pensamiento y con distintos artefactos estéticos) en decisiones como esas?
-
- ¿En qué modo nuestros gestos (nos) revelan quiénes somos como profesores? ¿Cómo se relacionan esos gestos con una cultura pedagógica heredada y en qué medida (y bajo qué clase de apropiaciones) esta es re-creada por cada profesor? ¿Cómo, a su vez, esa cultura pedagógica es compartida en la hora de clase como materia prima en relación con la cual cada estudiante irá dando a forma a sus propias maneras? ¿A través de qué gestos (mediaciones, compañías) se invita a ese movimiento de apropiación?
-

Fuente: elaboración propia

Lo anterior nos ayudó a focalizar el estudio de aula no en la experimentación didáctica, sino en las formas de la enseñanza adoptadas y recreadas por el profesor responsable de la asignatura; poniendo sobre la mesa su *elección* de enseñar a través de lecturas y de películas (y sus religaciones). Una *elección* que responde a la manera en que *se deja ver, haciendo público su estudio* (Bárcena, 2020a) a través de aquellos artefactos culturales que le ayudan a pensar, y que se expresan desde una *biblioteca* y una *filmoteca*. La delimitación de este foco de indagación nos ponía -ahora sí- sobre la pista de los gestos del profesor, y así es como aquellas preguntas relativas al sentido de la asignatura (*tabla 2*) se proyectan sobre las preguntas de investigación (*tabla 3*).

El estudio de aula al que nos venimos refiriendo se ha diseñado en dos fases, según se recoge en la *tabla 4*. El trabajo de campo se ha recorrido como un camino de idas y venidas (recursivo) entre el diseño de la investigación y lo que la experiencia del aula nos ofrecía. En ese transcurso, acudimos al pensamiento de María Zambrano al ir comprendiendo que se trataba de un caminar de naturaleza *poética* (Zambrano y Gómez Cambres, 2000). El propio van Manen (2003) se ha referido a la investigación fenomenológica como una actividad poética a través de la cual nos sintonizamos con el mundo, siendo imposible “separar los resultados de los medios” (p. 31). Al igual que carecería de sentido resumir un poema para poder presentar un resultado (el poema es en sí mismo un resultado, dirá nuestro autor), no hemos podido sino entender la investigación como una *obra de una pieza*.

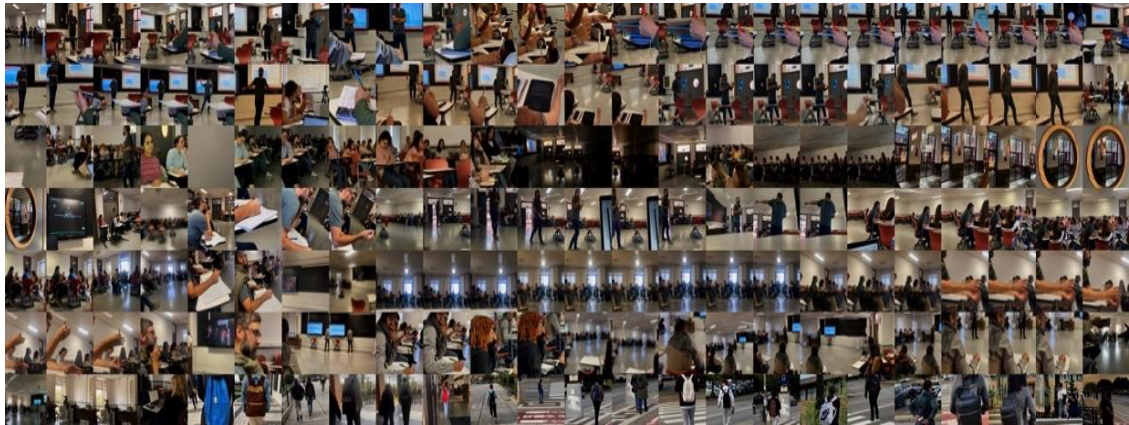
El propósito *zambraniano* de mantener una *unidad de vida y pensamiento* nos iba iluminando a la hora de acompañar reflexivamente las clases, en especial respecto del ejercicio de recomponer parte del sentido que las recorría. Esto es lo que tratamos de recoger en la *tabla 4* al diferenciar entre la tematización y los hallazgos, siendo estos últimos el fruto maduro de un proceso iterativo de comprensión y creación de sentido.

Tabla 4
Estudio de aula

Modos de exploración	Tematización	Hallazgos
▪ <i>Cuaderno del profesor investigador</i>: escritura reflexiva sobre el proceso de planificación – acción – indagación (esquemas gráficos, planificación narrativa y relatos de experiencia) ▪ <i>Observaciones de cerca</i> (cuadernos de los investigadores externos) ▪ <i>Conversaciones hermenéuticas</i>: entrevistas conversacionales antes, durante y después del transcurso de la asignatura ▪ <i>Documentación audiovisual</i>: método artográfico para recoger (y componer sentido a partir de) datos visuales (vídeos y fotografías) ▪ <i>Grupo de WhatsApp</i>: se comparten ideas, preguntas, material escrito o visual en diferido	▪ Los gestos expresan quién se es como docente + la naturaleza de la relación con la asignatura ▪ Hay <i>gestos privados</i> (precarios + referidos al dominio de la ausencia y al estudio) y <i>públicos</i> (indiciales + performativos + relacionales {triángulo pedagógico})	▪ Figura del profesor pasador ▪ Gestos de estudio ▪ Gestos públicos ▪ Religar como gesto liminar ▪ Propósito: transmitir el oficio + posibilitar la herencia

Fuente: elaboración propia

Como parte de ese proceder indagador, se recolectaron 421 imágenes fotográficas desde una mirada artográfica (Irwin, 2013) que han resultado decisivas a la hora de construir nuestra *teoría sobre los gestos del profesor pasador*. A través de la escritura (Sierra, 2013) y de las imágenes (Sánchez Fernández, 2023), los datos se fueron descomponiendo en múltiples fragmentos dispersos que fuimos tematizando y reensamblando. Podemos decir que la investigación se ha articulado como un montaje en movimiento en el que cada tema reconfiguraba nuestra mirada.



El apartado de resultados ofrece una doble e imbricada narrativa textual y visual, permitiendo múltiples trayectorias de sentido y significado en función de la mirada de quien los recorre. Para las composiciones visuales se han empleado collages fotográficos inspirados en las obras de David Hockney, así como técnicas de edición de imágenes digitales. La ausencia de numeración es intencional y responde a una lógica artográfica que rehúye la jerarquización lineal, privilegiando asociaciones intuitivas y desplazamientos de sentido. Se trata de composiciones que no buscan ilustrar el texto, sino operar como un modo de pensamiento visual desde una mirada situada (Haraway, 1988). En este sentido, toda creación visual -toda forma de narrar- puede entenderse como una invitación a mirar el mundo desde una posición concreta, encarnada y relacional: la del

espectador, quien, en línea con Rancière (2010), es reconocido como un intérprete activo que construye sentido a partir de lo que ve. En ese entretejido de afectos, la mirada se vuelve pensamiento.

Resultados

En una investigación colaborativa, en la que uno de los investigadores es también profesor de la asignatura que constituye el caso estudiado, la *co-composición* de ideas convive con la atribución personal de sentido. Atendiendo a esto, diremos que los relatos que presentamos a continuación han sido escritos por el profesor-investigador, si bien son fruto de un pensar colectivo. Del mismo modo, las narrativas visuales ofrecidas son el fruto del trabajo de creación otro de los investigadores, en el marco de la misma tarea de pensamiento en relación.

Preparar la mochila

La enseñanza cobra forma en acciones muy concretas, como preparar una clase; y una clase se prepara de muchas maneras, bajo diferentes intensidades. Hay un tiempo para fantasear con lo que ocurrirá, como quien anticipa lo que le gustaría que ocurriese en un viaje o antes de una cita; como lo hay para pasear, leer una novela o ver una película, y sentir el palpito de que ¡ahí hay algo que llevar a clase! Hay, además, un tiempo para secuenciar las sesiones, bregando con el calendario; como lo hay para estudiar aun cuando las clases están lejos de comenzar. Todo eso es preparar una clase, como también lo es leer lo que ya se ha leído (releer); o volver a considerar preguntas, tareas y recursos, que no son siempre ni las mismas preguntas, ni las mismas tareas ni los mismos recursos. No lo son porque nuestra relación con todo ello es reexaminada a la luz de los tiempos, que van corriendo; y porque cada nuevo curso está habitado por estudiantes que no son intercambiables.



A propósito de los quehaceres referidos a *preparar las clases*, cobra forma en mi cabeza la imagen de “preparar la mochila”. Se trata de una tarea que implica previsión: hay que ir componiéndose anticipadamente lo que esperamos que ocurra y cómo se desarrollará, para elegir aquello que necesitaremos. Al igual que el estudiante que mira el horario cada noche para acomodar los manuales de las asignaturas que correspondan, como profesor hago mis cálculos, figurándome la jornada venidera; añadiendo o quitando de mi mochila cuadernos y libros, sobre todo libros. ¿Cuándo los elijo? ¿Sobre la base de qué razones? ¿Cuáles son compañía habitual?, ¿y cuáles han irrumpido como novedades en el escaparate?

Parece claro que la selección de lecturas no es algo ni improvisado ni que resuelva en pocos minutos; más bien, resulta ser el fruto de un dilatado y cadencioso pensar que acontece entre clase y clase. La cosa se va materializando de la siguiente manera: sobre mi mesa de escritorio se van apilando algunos ejemplares, que abro y consulto. Trasteo en el escritorio del ordenador, buscando lecturas que archivaré. Reviso mis anotaciones. Me descubro abriendo las puertas de la librería para sacar otro volumen, que termina sumándose a la pila que ya hay sobre la mesa. Subrayo y tomo notas en mi cuaderno. Así es como voy entablando una relación con aquellas lecturas que nos acompañarán a clase como parte de los deberes que nos hemos puesto (leer anticipadamente); y también con esas otras que me van ayudando a estudiar los temas que tenemos entre manos.

Sobre esto meditaba Emilio Lledó (en Lledó y Cruz, 2015), recordando que siempre ha preparado las clases a partir de un minucioso trabajo con los textos. Una tarea que emprendía, cuenta,

“primero porque me gustaba hacerlo, pero también porque al hacer esos esquemas tan detallados ya estaba, en cierto modo, ensayando la clase” (p. 45). Habla de *ensayar la clase* no como memorizar artificialmente las ideas (luego hablará de *revivir los textos* y *hacer la propia clase*) sino como una manera de trabajar el texto que recuerda a la imagen del actor que hace lo propio (*trabaja su texto*) antes de actuar, para interpretarlo. Habla, también, de una dedicación *minuciosa y detallada* que recuerda a la labor del artesano; y también de un *quehacer amoroso* (*me gustaba hacerlo*), como una manera de expresar la tonalidad emotiva de su relación con la materia y su enseñanza. Y esto último puede leerse además como la expresión del amor por sus estudiantes: se prepara una clase bajo el propósito de que pueda resultar valiosa para otras y para otros, como cuando se prepara cuidadosamente una cena para los amigos.

Al repasar sus gastados ejemplares, el viejo profesor encuentra esquinas dobladas, pasajes subrayados, acotaciones. Marcas que interpreta como “respuestas al estímulo dialogante que Kant me ofrecía en su texto, y yo a través de esas notas respondo a Kant, mantengo un diálogo con él” (p. 78). Un diálogo que deja ver algo de lo que antes contaba a propósito de mi relación con los libros: ir a las lecturas buscando un *estímulo dialogante* que se alarga a través de la invitación a las autoras y a los autores a que nos acompañen al aula... viajando en la mochila.



Dar clase con la puerta cerrada

En la reflexión pedagógica es habitual que se utilicen metáforas como “romper los muros de la escuela” o “abrir las ventanas del aula” para referirnos a la necesidad de que las materias entablen una relación significativa con la realidad. Sin embargo, en un mundo vertiginoso y cacofónico ¿podría la metáfora “dar clase con la puerta cerrada” despejarnos el camino?

Una vez sorteada la resonancia a una pedagogía hermética, quizá podamos abrirnos a pensarla de otras maneras. De entrada, emplearla tiene que ver con eso que apuntábamos de oponer alguna resistencia a las formas de vida ruidosas y aceleradas que llevamos: la hora de clase como promesa de interrupción. Podemos decir también que cerrar la puerta del aula no implica necesariamente ponernos de espaldas al mundo, pues el aula también es mundo. Tiene más que ver con interponer una distancia con él y con poner las cosas a distancia. Así que aunque pueda parecer un contrasentido, para que aparezcan nuevos sentidos quizá lo que necesitamos no sea *ni romper muros ni abrir ventanas*, sino *cerrar la puerta* para comenzar a prestarle atención a las palabras y a las imágenes (que también son mundo).



En el inicio de las clases que hemos acompañado en nuestra investigación, la invitación a *prestar atención* vino de la mano de la lectura colectiva de dos fragmentos. El primero, sacado del libro *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (Masschelein y Simons, 2006, p. 15), nos invitaba a meditar acerca de si tomarnos las palabras como una representación o una información, o bien hacerlo como una llamada o una invitación. Lo que pretendía es que nos preguntásemos por dos modos posibles de comenzar y recorrer una asignatura. El primero, tomando las palabras (las ideas) como una representación validada a propósito de ciertos asuntos educativos; como información contrastada que vendría a decirnos cómo son las cosas y cómo deberían ser. El segundo modo tendría que ver con tomar las palabras (y las ideas) como una llamada de atención; como una invitación a considerarlas en sí mismas, recorriéndolas, para ver cómo acaban hablándonos y hacia dónde puede que nos encaminen.

El segundo fragmento, más largo, lo tomamos del *Prometeo* de Luis García Montero (2020, p. 183). Para comentarlo colectivamente solo nos puse una condición: que nos ciñésemos al texto, apegándonos a él con el ánimo de que no saliésemos corriendo a los brazos de interpretaciones generales, soltando de la mano la lectura. “La servidumbre empieza por nuestra relación con las palabras, por nuestra capacidad para elegir el tono y los motivos de las conversaciones”, escribe García Montero en esa misma página. Por eso me parecía tan importante que, en los albores de la asignatura, nos impusiéramos la regla de mantener una atención minuciosa y exigente con aquello que teníamos delante, para ver si lográbamos entablar una relación con las palabras (con las ideas...) realmente nuestra, y no un trasunto de los discursos instituidos y sus automatismos.

El trabajo con ambos fragmentos compartía un mismo propósito: tratar de desactivar la disposición más habitual a opinar sobre algo en lugar de interrogarnos en relación con ello. No buscábamos ni respuestas ni soluciones. Lo único que les proponía era leer *línea por línea* “para ver el efecto que la actividad tiene sobre nosotros y sobre aquello que se nos revela” (Masschelein, 2006, p. 23). Y es que como sugiere Jorge Larrosa (2020), “no es que las cosas primero nos interesen, nos motiven o nos atraigan y, a partir de ahí, seamos capaces de concentrarnos en ellas, sino que primero se aprende a estar atento, muchas veces a través de la repetición y de la práctica, y sólo después se adquiere el compromiso personal con aquello o, dicho de otro modo, se comprende su sentido” (p. 108). Y así comenzábamos las clases.

Hacer que algo del mundo nos hable

Otras dos de las lecturas que hicimos en clase tenían en común que se preguntaban por *cómo nos habla el mundo*. La primera está tomada del librito de Max van Manen, *El tono en la enseñanza* (2004). En las últimas páginas del capítulo 9, nuestro autor medita acerca del modo en que un profesor sabe (de) su materia. Dirá de entrada que *saber de algo no es saberlo todo* sino, más bien,

“saber qué representa ese algo en la forma en que nos habla, en cómo se relaciona con nosotros y cómo nosotros lo hacemos con ello” (p. 67). Añadiendo que saber una asignatura tiene que ver tanto con el dominio de cuestiones fundamentales, como con nuestro amor y respeto hacia ella, que se expresa a través de cómo nos dejamos enseñar por la asignatura misma. Sigue diciendo van Manen que la manera en que un profesor la *escucha* “constituye la propia esencia de la relación entre el alumno y los contenidos” (p. 67); y añadirá que esa escucha es *un acto interpretativo de atención y solicitud*. El *auténtico profesor*, acabará apuntando, es aquel o aquella que *encarna* la materia, alguien que, en cierto modo, es su materia. Esto es así hasta el punto de que “el estilo que le damos a los contenidos de una asignatura refleja nuestra forma de entenderla” (p. 68). Pero ¿cómo llega una materia a decirle algo a un profesor? ¿Y cómo un profesor llega a ser la materia?

La segunda lectura la extrajimos del libro *Defensa de la escuela* (Masschelein y Simons, 2014). En la página 91, al hilo de sus reflexiones a propósito del sentido de la educación, los autores dirán que esta tiene que ver con “abrir el mundo y con traer el mundo a la vida (las palabras, las cosas y las prácticas que lo configuran)”. Siendo así, lo que para nuestros autores hace que la educación sea educación y no otra cosa, es que está orientada a “transformar el mundo (las cosas, las palabras, las prácticas) en algo que les hable” a los jóvenes.

¿Qué ocurre cuando, en el marco de un máster orientado a la especialización y a la iniciación a la investigación de profesionales de la educación, hacemos estas dos lecturas? ¿Qué nos ocurre cuando, al conectarlas, contemplamos bajo otra luz el hecho de que para tratar de posibilitar que le diga algo a los jóvenes, las educadoras y los educadores hemos de estar dispuestos a recorrer ese mismo camino de sentido? ¿Y qué experimento cuando las anteriores cuestiones las proyecto sobre mi *ser profesor* de la asignatura que estamos cursando?

Durante las semanas previas al comienzo de las clases, estaba considerando que mi relación con las películas resultaba lo suficientemente firme y lo bastante sugestiva como para acercarla al aula. Digamos que las películas me hablan, convirtiéndose habitualmente en un medio para el pensamiento. Siendo así, me propuse hacerles un hueco en las clases, invitando con ello a que las y los estudiantes considerasen de una manera concreta las ideas de van Manen y de Masschelein y Simons. Así fue como iniciamos un camino de ida y vuelta a nuestras *filmografías*. Primero yo, a través de la escritura de un relato en el que exploraba cómo había ido dándose mi relación con las películas; para, seguidamente, invitarlas a que hicieran lo propio. Tras esto, dedicamos una hora de clase a compartir nuestros ejercicios, componiendo un tejido narrativo alrededor de las películas. Así nos iba hablando el mundo.



Discusión

La figura del profesor pasador

Lo que nos proponíamos con nuestra investigación era, por un lado, probar si la enseñanza se dejaba pensar en términos gestuales; por otro, explorar la idea según la cual cada profesora, cada profesor, personifica (subjettiva) esa enseñanza a través de *unas maneras* que son al tiempo forma y contenido.

Durante la indagación, hemos comprendido que el profesor sobre el que pusimos el foco singulariza la enseñanza en unos términos muy próximos a la figura *bergaliana* del *profesor pasador* (Bergala, 2007). No es que hayamos buscado comprobar si sus hipótesis sobre el cine y la enseñanza del cine se corresponden con el caso de estudio, sino que la lectura de este pensador nos proporcionaba pistas gracias a las cuales afinábamos nuestra comprensión a propósito del *lugar* que parecía labrarse nuestro profesor. Así que para componer los hallazgos presentados en el apartado anterior, hemos abrazado abiertamente esta figura, sobre la que nos detendremos ahora.

A lo que se dedica Bergala es a explorar las potentes y sugestivas relaciones con las películas, preguntándose por el papel que escuelas e institutos pueden llegar a desempeñar en la promoción de una educación del cine y a través del cine. Todo ello teniendo como telón de fondo el no siempre claro *lugar* que un adulto ocupa en esa trama. Pues bien. Nuestro acercamiento a las hipótesis de Bergala ha sido de dos órdenes. En primer lugar, y de manera más directa, respecto de nuestra ya declarada *cinéfilia*. De manera hilada, este acercamiento se liga con la pregunta por qué podemos aprender de él en relación con la enseñanza en general, y no solo en lo referido al cine.

Según Bergala (2007), los artefactos culturales importantes en nuestras vidas los hemos descubierto “en el interior de uno mismo, incluso cuando aparentemente ese encuentro ha tenido lugar en una situación de grupo o de transmisión instituida” (p. 64). Sin embargo, añade, la escuela no suele estar orientada a favorecer esa clase de encuentros decisivos con una obra; encuentros que corren por delante de cualquier programación. Dice nuevamente Bergala que las películas² parecen saber algo de nuestra relación misteriosa con el mundo que nosotros mismos ignoramos y que se nos presenta, muy a menudo, como un enigma por descifrar. Y la pista que nos ofrecerá para avanzar la encontramos en el empleo de la palabra *iniciación*: ya que no podemos obligar a nadie a sentirse conmovido, forzando que se entablen *relaciones culturales decisivas*, lo que sí podemos es meditar acerca de la existencia de esas relaciones en nuestras vidas, traspasándolas como parte de nuestros quehaceres.

El *profesor pasador* parece haberse percatado de ese misterio, captando parte de la fuerza simbólica que los artefactos culturales atesoran. No porque instantáneamente nos revelen una verdad, sino porque son capaces de atravesar algunas capas de la identidad para acabar punzando muy hondo. Ese *percatarse* parece ser el salvoconducto que nos encamina a la enseñanza; pues el gozoso encuentro con el sentido trae en la cesta de sus presentes el deseo de compartir. Y a eso se dedicará toda la vida, a donar su estudio, testimoniándolo en el aula.

Una teoría (posible) sobre los gestos del profesor pasador

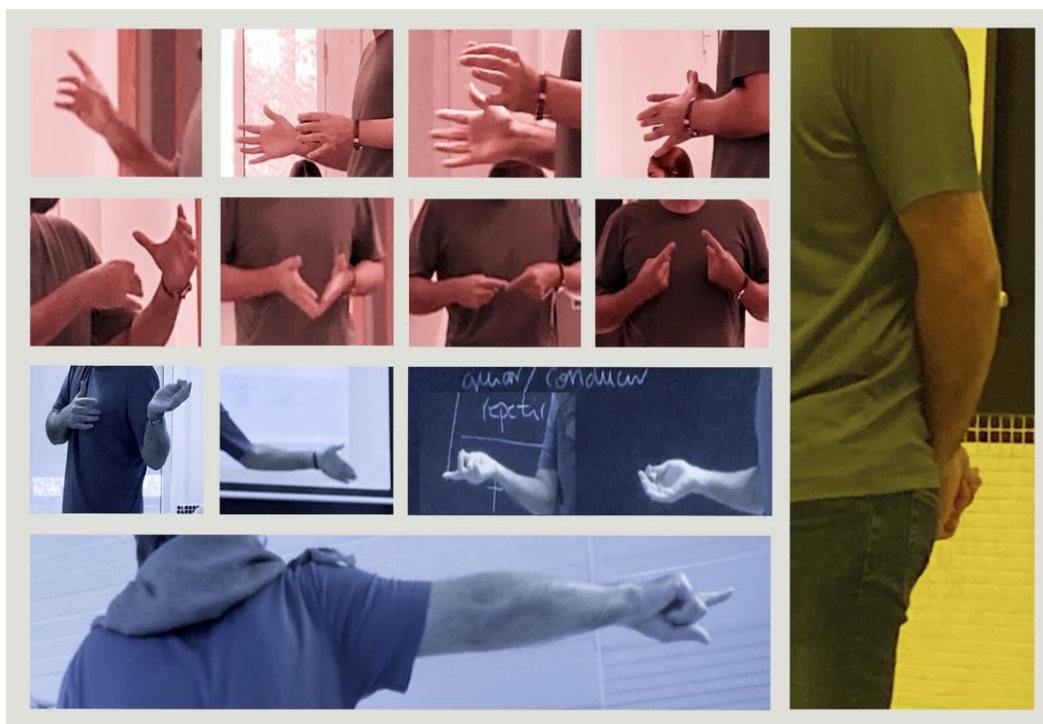
Al hablar de gestos nos venimos refiriendo a un tipo particular de acciones de carácter autotélico y de vocación relacional, a través de las cuales, cuando nos ceñimos a la enseñanza, una profesora o un profesor expresa -y reelabora- quién es. Vamos a esbozar a continuación una teoría (posible) sobre los gestos del profesor pasador. Según hemos podido alcanzar a comprender, estos se manifiestan en un doble plano, el de la intimidad del estudio (Bárcena, 2019) y el del aula en cuanto que esfera pública. Reconocer esa dualidad nos ha llevado, consecuentemente, a distinguir entre gestos de estudio y públicos.

En cuanto a los gestos de estudio, diremos que acontecen en una temporalidad diferida. Se trata de aquellos que sostenemos cuando no estamos presentes en el aula, pero a través de los cuales tenemos el aula muy presente. Tienen que ver por lo tanto con lo que Hannah Arendt (2002) denominó la *dimensión de la ausencia*³. Hemos advertido también que poseen una condición

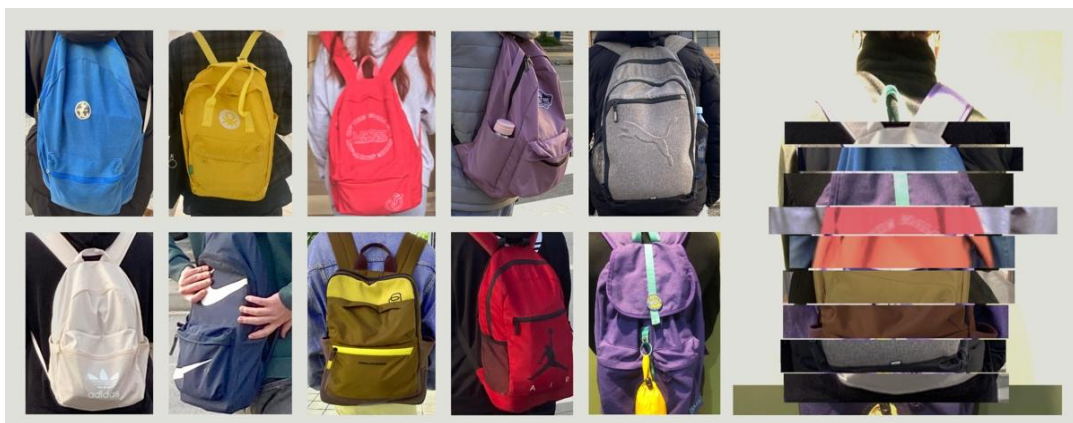
² A nuestro modo de ver, esto es algo que puede darse en relación con otras materializaciones de la cultura a las que prestemos atención. La fórmula *prestar atención* se deja pensar en el sentido literal de “entregar algo a alguien para que lo utilice durante algún tiempo y después lo restituya o devuelva” (DRAE, 1ª acepción). *Entregar* nuestra atención a una película (o a un libro) es un signo confianza que expresa el reconocimiento de que hay algo del otro lado que merece ser atendido solícitamente.

³ Las tesis de Arendt venían a oponerse a la metafísica como *domicilio fuera del mundo*. La *dimensión de la ausencia* apela a aquella retirada que posibilita acallar el ruido del mundo para alcanzar a pensar, pero sin desconectarse de él; de ahí que Laura Boella (2010) sostenga que el de Arendt es un pensamiento del acontecimiento que repara al mismo tiempo en sí misma y en el mundo.

precaria, que quiere decir “de poca estabilidad o duración” (DRAE, 1ª acepción); decimos esto en el sentido de que su entidad relacional demanda para fructificar el encuentro con/en la *pluralidad*. Los *gestos públicos*, por su parte, hacen referencia a las acciones de la enseñanza que se despliegan en el directo del aula. Se trata de acciones con un marcado carácter escénico y performativo, pues se ramifican en los cuatro existenciales de la experiencia (van Manen, 2003): la *temporalidad*, la *espacialidad*, la *relacionalidad* o *comunalidad* y la *corporeidad*. A diferencia de los *gestos de estudio*, que operan transformaciones en el sujeto que los sostiene (Bárcena, 2020b), los *públicos* están orientados a posibilitar la *aparición* de la otra o del otro (Arendt, 2021). Se trata entonces de *gestos* eminentemente *invitatorios*, encaminados a *dar pie* a que la otra persona se manifieste.



Para el *profesor pasador* hay un gesto más que se encuentra en un espacio liminar entre el *estudio* y el *aula*, y que resulta definitorio de su figura: el de *religar*. Nuevamente adoptaremos una noción *bergaliana* para referirnos a la labor a través de la cual un educador o una educadora trama relaciones de sentido con algo del mundo para acabar *enseñándolo* (mostrándolo) *como cultura* (Meirieu, 2010). El profesor que *da a leer* y que *da a mirar* está justamente desempeñándose bajo el gesto de la *religación*, donando una *biblioteca* y una *filmoteca*, tal y como venimos mostrando a lo largo del artículo.



Conclusiones

Llegados a este punto del artículo queríamos recuperar la escena de la novela de Paul Auster (2019) con la que comenzábamos. Si recordamos, antes de adentrarnos en la particular hipótesis cinematográfica de Katya teníamos conocimiento de las dudas de su abuelo a propósito de la deriva de los acontecimientos. “Necesito unos momentos para reflexionar sobre Katya y las películas, puesto que aún estoy por decidir si es buena o mala cosa” (p. 22). En realidad, al postergar su proyecto de escritura ya había elegido acompañarla en lo que a todas luces parecía un camino de regreso al cine. En términos *vanmanianos*, lo que August está activando es la pregunta por el propósito pedagógico, alumbrando su lugar como adulto *in loco parentis*. Pues bien. Dice van Manen (1998) que la pedagogía no debe buscarse en abstractos sistemas de ideas, sino directamente en el mundo en que vivimos. De ahí que añada que “llevar vidas orientadas pedagógicamente está motivado por nuestro amor o nuestro interés por la gente joven” (p. 48). A August no podrían planteársele esas dudas si no fuese por la responsabilidad que experimenta en el seno de la relación con su nieta. Pero hay un aspecto más en juego que no habríamos de pasar por alto.

Aquello que parece estar resintonizando a Katya con el mundo son las películas y su relación con ellas como *algo del mundo*; una relación que no expresa ni una pulsión solipsista de la joven, ni tampoco una donación castradora del abuelo. Aunque nada sabemos de su llegada al cine, sí conocemos el amor que comparten por las cintas y, sobre todo, la inclinación de ambos hacia un juicio estético cada vez más afinado. De acuerdo con esto, no parece casual que August haya dedicado su vida a realizar comentarios de libros, labrándose por el camino un criterio literario; como tampoco lo parece el que Katya se esté preparando para ser montadora, un oficio que la pondrá en la tesitura de trabajar con el material de otros buscando originar algo propio.

A nuestro modo de ver, estas dos consideraciones nos devuelven sobre la perspectiva *arendtiana* de la educación que comentábamos en la introducción, subrayando la interminable búsqueda por conciliar el *amor al mundo* y el *amor a los nuevos*. Bajo esa mirada, aquello que parece revelarnos el comentario pedagógico de la novela es que esa precaria conciliación alumbra un espacio y un tiempo común, el que tejen nieta y abuelo en relación con las películas. En otras palabras, es en esa *relación a tres* donde acontece la trasmisión, la comunización y la renovación del mundo.

En el contexto de nuestra investigación, el hallazgo teórico y empírico de la figura del *profesor pasador* nos ha permitido comprender con más profundidad que la enseñanza tiene que ver con la pregunta por el *lugar* de la persona adulta respecto de la creación de ese *en común*; comprendiendo que se trata de un lugar frágil, que apela tanto a lo propio de la enseñanza (la intercesión) como a las maneras con las que cada educadora o cada educador la subjetiva. Entendiendo, también, que esa intercesión necesita de muy pocas palabras, ya que es a través de la acción como se manifiesta, dejándose ver unas *relaciones decisivas* con algo de la cultura como *testimonio en acto* a través del gesto de religar.

En esas formas actantes del *profesor pasador*, como hemos podido advertir, se inscribe el propósito pedagógico de contribuir a la aparición de la otra o del otro, a quien considera capaz de acción. A esto es a lo que se referirá Jaques Rancière (2022) a propósito de su hipótesis sobre la *igualdad de las inteligencias*. Pero para que la acción sea creadora de novedad, añadirán Bárcena y Mèlich (2014), esta “debe poder ser objeto de un aprendizaje y, por tanto, de una cierta imitación” (p. 80); aclarando que no se trata de una repetición mimética sino de la acción (po)ética de *hacer en compañía*. También desde una clara inspiración *arendtiana*, Masschelein y Simons (2014, p. 92) apuntarán que el sentido del oficio educativo pasa por ser posibilitadores de nuevos comienzos; añadiendo al respecto que el verdadero elemento democrático -y político- de la educación se sitúa en la doble experiencia de (i) acercarse al mundo como bien común y de (ii) reconocerse capaces de empezar.

De una manera particular, en nuestra investigación nos hemos aproximado a la figura del *profesor pasador* en el marco de la formación de posgrado de profesionales de la educación. Al estar refiriéndonos a un profesor universitario en ese contexto, aquello que parece estar en juego es una particular concreción de las ideas anteriormente expresadas: cómo acompañar el re-inicio en el oficio, sosteniendo ciertas mediaciones que hagan posible el acercamiento a algo del mundo (la

materia de estudio), al tiempo que creando ciertas condiciones para experimentar esa capacidad de empezar.

Puede entonces que el *profesor pasador* sea una figura intempestiva o inactual, si por inactual entendemos aquello que decía Jorge Larrosa casi al final de *El profesor artesano* (2020, p. 384): “lo que no está ni detrás ni delante sino en medio, agujerando algunas de las certezas megalómanas del presente”. Puede que ese *estar en medio* tenga que ver con la inacabable labor de labrarse un *lugar* entre el pasado y el futuro. Y puede que cuando ese *lugar* se inscribe en la formación de educadoras y educadores, lo que esté en juego no sea otra cosa que la transmisión, la herencia y la renovación del oficio educativo.

Agradecimientos y financiación

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación: “Estudio fenomenológico sobre rituales y gestos de la enseñanza: de la formación inicial del profesorado a las aulas de enseñanzas medias” (Rfa. B3-2023/29). Proyecto financiado bajo la *Modalidad B3: Ayudas para el fomento de proyectos de investigación en Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Arquitectura y Bellas Artes*, dentro del *II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica* de la Universidad de Málaga.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Este estudio se ha guiado por los principios éticos de la investigación cualitativa, entendida como un proceso relacional con las personas participantes. Se ha garantizado el anonimato, una implicación libre e informada, así como una interpretación respetuosa de los datos. Por su parte, queremos indicar que el uso de IA se ha limitado a tareas puntuales de traducción, sin intervenir en el desarrollo conceptual ni argumentativo del trabajo.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Por su parte, los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio, en la recopilación, análisis o interpretación de datos, en la redacción del manuscrito ni en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Quienes firmamos este artículo hemos participado equitativamente tanto en su escritura como en el diseño y el desarrollo de la investigación presentada.

Referencias

- Aldridge, D. (2019). Education's Love Triangle. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 531-546. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12373>
- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Austral.
- Arendt, H. (2021). *La condición humana*. Paidós.
- Auster, P. (2019). *Un hombre en la oscuridad*. Seix Barral.
- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 73–108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bárcena, F. (2019). La intimidad del estudio como forma de vida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(2), 41–67. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20411>

- Bárcena, F. (2020a). El profesor en el estudio. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 193-199. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.961>
- Bárcena, F. (2020b). Meditación sobre una vida estudiosa. En F. Bárcena, M. Valerio y J. Larrosa (Orgs.), *Elogio del estudio* (pp. 25-68). Miño y Dávila.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Miño y Dávila.
- Benasayag, A. (2017/2). La hipótesis de la cinefilia docente. El cine de ficción en la escuela media argentina. *Revista Digital do LAV*, 10, 56-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337052479005>
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes.
- Biesta, G. (2022). Por qué la forma de la enseñanza importa: Una defensa de la integridad de la educación y del trabajo de los profesores más allá de programas y buenas intenciones. *Revista de Educación*, 395, 13-33. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-395-519>
- Biesta, G., Filippakou, O., Wainwright, E. & Aldridge, D. (2019). Why educational re-search should not just solve problems but should cause them as well. *British Educational Research Journal*, 45(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/berj.3509>
- Boella, L. (2010). *Pensar con el corazón. Hannah Arendt, Simone Weil, Edith Stein y María Zambrano*. Narcea.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 61-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3) (2013), 125-136. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- García Montero, L. (2022). *Prometeo*. Alfaguara.
- Gusdorf, G. (2019). *¿Para qué profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: Articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación*, 16(24), 7-20. <https://doi.org/10.14516/fde.576>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in art education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué sobre el oficio de profesor*. Candaya.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Laertes.
- Lledó, E. y Cruz, M. (2015). *Pensar es conversar*. RBA.
- Masschelein, J. (2006). Pongámonos en marchar. En J. Masschelein y M. Simons (eds.), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 21-30). Laertes.
- Masschelein, J. y Simons, M. (eds.) (2006). *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Laertes.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. SAGE.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meirieu, Ph. (2010). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Ariel.

- Molina D., Blanco, N. y García, S. (2013). El profesorado y "su lugar" para estudiantes de Bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Educação. Revista do Centro de Educação*, (38) 2, 265-276.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117127493002>
- Montoya, M.^a M. (2008). *Enseñar, una experiencia amorosa*. Sabina editorial.
- Nussbaum, M. C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, (11), 42-80.
<https://doi.org/10.3989/isegoria.1995.i11.254>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rancière, J. (2022). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2020). *El secreto del hijo*. Anagrama.
- Sánchez-Fernández, A. S. (2023). *Educación artística y transformación de una comunidad de aprendizaje: estudio de un caso*. [Tesis Doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/30775>
- Sánchez-Rojo, A. (2020). Filosofía, cine y educación. *Making of*, 156-157, 6-7.
<http://www.centrocp.com/making-of-no-156-157-especial-filosofia-cine-y-educacion/>
- Sierra, J. E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo de experiencias masculinas de fracaso escolar* [Tesis doctoral]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
<http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Sierra, J. E., Sánchez-Fernández, A. S. y Millán, N. (2025). Dar a mirar. A propósito de enseñar con las películas. En G. Luque y R. Fernández (Eds.), *Diálogos entre cine y filosofía* (pp. 139-161). UCO Press.
- Thoilliez, B., & Wortmann, K. (2024). Education rejected and intergenerational failures. *Educational Philosophy and Theory*, 56(11), 1088-1100.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2353659>
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEABOOKS.
- Van Manen, M. (2004). *El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.
- Zambrano, M. y Gómez Cambres, G. (2000). *La vocación de maestro; La aurora de la razón poética*. Ágora.

Piazuelo-Rodríguez, I. & Bermejo-Malumbres, E. (2025). La enseñanza de la transición española: entre la memoria y la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 87-102.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114080>

La enseñanza de la transición española: entre la memoria y la historia

Teaching spanish transition: between memory and history

Ismael Piazuelo-Rodríguez

Universidad de Zaragoza, <https://orcid.org/0000-0002-0017-9261>

Eloy Bermejo-Malumbres

Universidad de Zaragoza, <https://orcid.org/0000-0003-2614-6641>

Resumen

Este estudio analiza la enseñanza de la Transición española en Educación Secundaria y Bachillerato, examinando su tratamiento en los currículos, materiales didácticos y prácticas docentes. Mediante un enfoque mixto, se diseñó un cuestionario dirigido a docentes de Geografía e Historia de toda España, cuyos datos fueron tratados, analizados e interpretados para tratar de comprender y explicar cómo se enseña este periodo. Los resultados sugieren que la Transición se enseña de forma superficial, con un enfoque poco actualizado y una visión idealizada que destaca las ideas de consenso y unidad, ignorando las tensiones y los conflictos que también tuvieron presencia en este proceso. Este enfoque, ampliamente reproducido en los libros de texto, contribuye a perpetuar una memoria colectiva acrítica y dificulta su comprensión contextualizada y el desarrollo de la perspectiva histórica. Aunque el profesorado reconoce la relevancia de la Transición para la formación ciudadana y democrática del alumnado, la falta de tiempo, la escasez de recursos actualizados y el peso de enfoques tradicionales dificultan su tratamiento desde una perspectiva crítica. Se concluye que la persistencia de esta memoria colectiva resta rigurosidad al contenido histórico que se imparte y no permite una lectura crítica del pasado, lo que pone de manifiesto la necesidad de actualizar la formación docente y renovar los materiales educativos para integrar los enfoques historiográficos actuales y fomentar el desarrollo de la multiperspectiva y el pensamiento crítico en el alumnado.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Transición española, temas controvertidos, Educación Secundaria, enseñanza de Bachillerato.

Abstract

This study examines how the Spanish Transition is taught in Secondary Education and Baccalaureate, analyzing its treatment in curricula, teaching materials, and classroom practices. Using a mixed-methods approach, a questionnaire was designed for Geography and History

teachers across Spain. The collected data were processed, analyzed, and interpreted to understand and explain how this historical period is taught. The findings suggest that the Transition is covered in a superficial manner, with an outdated approach and an idealized perspective that emphasizes consensus and unity while overlooking the tensions and conflicts that also shaped this process. This approach, widely reproduced in textbooks, contributes to perpetuating an uncritical collective memory, hindering both a contextualized understanding of the period and the development of historical perspective. Although teachers acknowledge the significance of the Transition for students' civic and democratic education, constraints such as time limitations, a lack of updated resources, and the prevalence of traditional approaches make it difficult to address the topic from a critical perspective. The study concludes that the persistence of this collective memory weakens the rigor of historical knowledge conveyed to students and prevents a critical reading of the past. This underscores the need to update teacher training and renew educational materials to incorporate current historiographical perspectives, fostering multiperspectivity and critical thinking in students.

Keywords: *History Teaching, Spanish Transition to democracy, Controversial issues, Secondary Education, Baccalaureate education.*

Introducción

La enseñanza de la Transición española ha experimentado una evolución en los currículos educativos y, por consecuencia, también en los manuales (González-Delgado et al., 2019; Domínguez y Ortega, 2023; Fuertes y Banderas, 2024), pasando de ser un tema prácticamente ignorado a adquirir cierta presencia en las materias de Geografía e Historia en España. Sin embargo, su tratamiento en el aula sigue siendo insuficiente en muchos casos (Tappi y Tebar-Hurtado, 2023). Esta situación plantea preguntas acerca de los mecanismos que permiten la continuidad de ciertas prácticas y narrativas en la educación histórica y sobre las dificultades para modificar una memoria colectiva profundamente arraigada en la sociedad.

El aprendizaje de la Historia juega un papel fundamental en la construcción de la identidad personal y nacional, influyendo desde la infancia en la percepción de la nación y sus valores (Delgado y López-Facal, 2021). Durante largo tiempo, en la enseñanza de la Historia han abundado símbolos, héroes y narrativas que interpretan el pasado desde el presente para reforzar la identidad nacional (Carretero y Kriger, 2008). En España, la enseñanza de la Historia ha estado marcada por una fuerte carga nacionalista desde el siglo XIX, especialmente durante la dictadura franquista, cuando desde las escuelas e institutos se promovió un relato glorificador del pasado español, justificando el nacionalismo del régimen (Guichot-Reina, 2010; Prades, 2021). La enseñanza de la Historia actual, sigue siendo, en parte, heredera de esas prácticas (Sáiz-Serrano y López-Facal, 2012) y la del periodo de la Transición también se ha visto afectada por ellas.

La imagen que proyectan los medios (Nuño, 2022) y la que aparece en muchos libros de texto (Magaldi, 2022b) sobre este periodo y sus personajes sugiere diplomacia, consenso, paz y la consecución de una democracia anunciada, a menudo ignorando las dudas, la pervivencia de las mecánicas de la dictadura, la violencia o la incertidumbre. Este relato, además de influir en el conocimiento que tiene el alumnado sobre este periodo, también podría haber afectado al desarrollo de sus competencias. De hecho, estudios como el de Sánchez Agustí et al. (2019) han alertado sobre la desconexión de los jóvenes con la historia reciente de España y su desconocimiento sobre la dictadura y la Transición. El Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS] (2023) refuerza esta idea, mostrando que un 12,3% de los jóvenes de 18 a 24 años consideran que, en algunas circunstancias, un gobierno autoritario es preferible a un sistema democrático. Además, un 15% de los jóvenes de 18 a 24 años aseguran que les da igual un gobierno que otro, lo que sugiere una preocupante falta de arraigo en los valores democráticos (CIS, 2023).

Esto tiene implicaciones más amplias en el contexto político y social actual, como la creciente polarización juvenil en España que, según Ruiz y Danet (2022) está vinculada, en parte, con una falta de referencias históricas que permitan contextualizar los debates políticos. Los discursos

emocionales y las identidades afectivas tienen un peso cada vez mayor en la construcción de posiciones ideológicas, lo que puede facilitar la adhesión a posturas revisionistas o simplificadas sobre la dictadura y la Transición.

Este estudio se justifica, por tanto, en la necesidad de analizar cómo se está enseñando la Transición española en las aulas y hasta qué punto los relatos que se les ofrecen reflejan o contradicen los debates historiográficos actuales. Además, resulta necesario evaluar en qué medida la enseñanza de este periodo contribuye efectivamente al desarrollo del pensamiento crítico y la formación de una ciudadanía democrática.

Marco teórico

Perspectivas historiográficas de la Transición

Investigar la enseñanza de la Transición en España requiere analizar la historiografía para determinar si se enfoca con perspectivas actuales o con relatos desactualizados. El texto de Movellán-Haro (2021) es especialmente útil para revisar el estado del arte y ya anuncia la persistencia de versiones idealizadas de los hechos y personajes, reforzadas por los medios de comunicación desde los años 80 (Juliá, 2017; Pasamar, 2022; Hernández-Corchete, 2022), pese a los avances en la investigación. Esta interpretación, propia de publicaciones tempranas (Preston, 1986), muestra la Transición como un proceso ejemplar que además sirvió como modelo para Latinoamérica (Martínez-Rodríguez, 2013), presentándola como un proceso exitoso de democratización y destacando el consenso, la moderación y la negociación entre las élites franquistas y democráticas. Preston (1986) resalta la habilidad política de Adolfo Suárez, mientras que Santamaría y Maravall (1985) destacan la participación ciudadana y los movimientos sociales como factores clave en su éxito.

Desde una postura crítica, otros historiadores argumentan que la Transición no fue un proceso plenamente democrático, sino un pacto de élites que evitó romper de manera decisiva con el pasado franquista (Ortí, 1995) que además no se corresponde con el mito de “proceso pacífico y sin derramamiento de sangre”, puesto que la violencia estuvo presente en todo momento y en formas diferentes (Baby, 2018).

Otras interpretaciones recientes aseveran que la Transición no logró una democracia plena, sino que consolidó deficiencias estructurales del periodo anterior. Juliá (2017) considera que bloqueó reformas profundas y creó una democracia oligárquica dominada por pactos de poder. Ysàs (2024) señala que la Constitución impuso restricciones que dificultaron -y todavía dificultan- cambios significativos en instituciones clave, como la monarquía o en cuestiones tan polémicas como la estructura territorial del Estado o la memoria histórica.

Los *controversial issues*

Ciertas temáticas presentes en los currículos tienen dos enfoques posibles: la integración en el sistema social o la formación de personas críticas. Para desarrollar este segundo paradigma, desde las Ciencias Sociales se trabajan los *controversial issues* (Santisteban y Pagès, 2019). Las cuestiones históricas o de actualidad que generan debate han sido denominados de diversas formas: “temas polémicos” (Stenhouse, 1987), “eventos dolorosos” (Ernst, 2008), “conflictos sociales candentes” (López-Facal y Santidrián, 2011) o “temas controversiales o controvertidos” (Pace, 2022).

También hay diversidad en las definiciones; para López-Facal y Santidrián (2011), son cuestiones que pueden generar confrontación. Evans et al. (1996) los consideran temas problemáticos sobre los que puede haber desacuerdo, dando lugar a debates. A pesar de las discusiones que suscitan, tienen un gran potencial didáctico (González-Monfort, 2012), además de tener la capacidad de inducir respuestas emocionales en el alumnado, lo que los convierte en una herramienta con mucho potencial para la enseñanza de Historia.

El desarrollo del pensamiento crítico es un objetivo fundamental en los currículos europeos, sin embargo, esto no se limita al escepticismo y la capacidad argumentativa, sino que requiere

interpretar correctamente la información (Noddings y Brooks, 2017). Incluir estos temas motiva al alumnado por permitirle defender aquello en lo que cree o con lo que se ha comprometido moralmente; y a su vez, este debate consolida los valores democráticos, pues promueve la confrontación de ideas, la argumentación y la búsqueda de consensos (Santisteban y Pagès, 2019).

Estos temas no son necesariamente universales, de hecho, en ocasiones están ligados a una comunidad específica, marcada por conflictos históricos, desigualdades o discriminación. No es necesario haber vivido una experiencia traumática para verse afectado por ellos, ya que pueden heredarse culturalmente. Algunos ejemplos pueden ser el papel de las minorías étnicas (Jiménez y Felices, 2018; Sanhuesa et al., 2020), cuestiones religiosas o culturales (Von der Lippe, 2021), la Guerra Civil española (Fernández-Muñoz, 2021) o la cuestión de género (Triviño, 2017).

A pesar del consenso académico sobre la pertinencia de abordar estos temas y la disposición del profesorado, existen todavía algunas barreras relacionadas con el temor a las posibles reacciones emocionales (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022), la prudencia en docentes que evitan influir o posicionarse o la presión de algunas familias (López-Zurita y Felices de la Fuente, 2023).

La Transición española es un tema controvertido que comparte elementos con las ya muy estudiadas enseñanzas del "descubrimiento" de América (Carretero y Kriger, 2008; Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017) o la mal llamada Reconquista (García-Sanjuán, 2020). La persistencia de relatos idealizados responde a una necesidad por parte de la sociedad de sentirse en paz con su pasado (Eason et al., 2021), como si de alguna manera fueran responsables o herederos de los actos de quienes habitaron su tierra antes que ellos; lo cual implica omitir lo que en la actualidad sería considerado como injusticias o excluir las perspectivas y experiencias de las minorías (Kadianaki et al., 2018). Además de la educación en general y los manuales en particular (Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017), la memoria colectiva, reproductiva por naturaleza (Rodríguez et al., 2014) a menudo conduce a una visión glorificada de los logros nacionales, llegando en algunos casos a derivar en una suerte de narcisismo nacional (Zaromb et al., 2018) que a menudo conlleva una desconexión generalizada y perpetuada de la realidad histórica.

La Transición en la educación española

Las directrices del currículo sobre la Transición española han evolucionado bastante, desde una inicial ausencia hasta una visión compleja que incluye las tensiones y los conflictos sociales. Esta evolución ha estado ligada a las sucesivas reformas educativas desde la segunda mitad del siglo XX.

La Ley General de Educación (LGE) de 1970, extendió la educación obligatoria, pero evitó cualquier lectura crítica del régimen, lo que influyó en la enseñanza de la historia reciente (González-Moreno, 2019). Con la llegada de la democracia, reformas como la LODE (1985) y la LOGSE (1990) introdujeron enfoques más participativos, aunque la presencia de la Transición era reducida y se centraba en el consenso político sin mencionar las tensiones sociales (González-Moreno, 2019).

La LOCE (2002) apostó por un enfoque centrado en acontecimientos históricos, pero su aplicación fue breve y rápidamente reemplazada (González-Moreno, 2019). Posteriormente, la LOE (2006) y la LOMCE (2013) buscaron diversificar los enfoques, aunque esta última fue criticada por esquivar la lectura crítica de la Transición (Rico y Ponce, 2024). La reciente LOMLOE (2020) aboga por un enfoque más plural y crítico, proponiendo un análisis del proceso y sus consecuencias en la sociedad actual desde diferentes puntos de vista. Este enfoque ha sido respaldado por investigaciones que destacan la importancia de la educación en la construcción de una memoria colectiva y en la promoción de una ciudadanía activa (Rico y Ponce, 2024).

La enseñanza depende en gran medida de la formación del profesorado y de los materiales didácticos disponibles (Colomer, 2023), por ello, resulta tan necesario examinar los currículos de Geografía e Historia, como valorar si su tratamiento en los materiales didácticos y en la práctica docente responde a las corrientes historiográficas actuales o si contribuye a mantener un relato tradicional (Domínguez y Ortega, 2023).

El currículo Educación Secundaria Obligatoria incluye referencias a la Transición

fundamentalmente en relación con la Constitución de 1978. Se destaca principalmente su papel como resultado del proceso democratizador y su importancia para el modelo de convivencia actual, destacando su papel en la democratización, pero sin abordar sus contradicciones historiográficas (Real Decreto 243, 2022; Magaldi, 2022b). Aunque promueve el análisis crítico de la memoria democrática, el enfoque general evita debates sobre sus carencias o cuestionamientos sobre sus resultados (Fuertes y Banderas, 2024). Como se puede observar, el tratamiento de la Transición en los currículos aún es generalista y tiende a evitar debates historiográficos actuales (Colomer, 2023). Esto refuerza la idea de que en las aulas se perpetúa una visión idealizada de la Transición, dejando la posibilidad de introducir una enseñanza crítica en manos del profesorado y de los materiales complementarios -más allá de los libros de texto- utilizados en clase.

En Bachillerato, el currículo establece que el alumnado debe analizar acontecimientos históricos clave, entre los que aparecen el final de la dictadura franquista y la crisis de régimen, el proceso de democratización y la aprobación de la Constitución de 1978 o la configuración del Estado democrático y su evolución hasta la actualidad (Real Decreto 243, 2022). Aunque se aprecian esfuerzos por alejarse de enfoques cronológicos y políticos, el tratamiento de la Transición en Bachillerato sigue una estructura centrada en la consolidación del sistema democrático a través del establecimiento de la Constitución de 1978. No se incluyen referencias a debates historiográficos contemporáneos ni críticas sobre las limitaciones del proceso. La ausencia de perspectivas alternativas produce una enseñanza de la Transición como un proceso pacífico y ejemplar, en la línea de la primera corriente historiográfica mencionada. En este sentido, el diseño curricular no garantiza que se aborden las controversias y los conflictos que marcaron la Transición, lo que, al igual que en la ESO, podría contribuir a la perpetuación de la visión idealizada del proceso (Larios, 2023).

Metodología

El objetivo principal de este estudio (OP) es comprender cómo se enseña la Transición en España desde la perspectiva del profesorado. Como objetivos secundarios, se plantea identificar la importancia que el profesorado otorga a este tema en la formación del alumnado (OS1), conocer la percepción del profesorado con respecto a los materiales utilizados (OS2) y analizar si persisten los tópicos con respecto a este tema (OS3).

Se parte de un análisis en profundidad de la legislación educativa vigente en España desde 1978, así como de un vaciado bibliográfico sobre la enseñanza de la Transición en España. Para la parte empírica, se empleó una metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Los participantes son 61 docentes de la especialidad de Geografía e Historia de todas las comunidades autónomas de España. Los criterios de inclusión fueron: tener al menos un curso académico de experiencia profesional y estar en activo o haberlo estado en los últimos dos años. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico, en el que se buscó diversidad geográfica y de experiencias docentes.

Para la recopilación de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* con preguntas abiertas. Este abordaba temas que van desde la importancia que se le da a la Transición en Secundaria y Bachillerato, hasta los materiales empleados y actividades realizadas, pasando por la percepción del profesorado acerca la importancia de trabajar este periodo para el futuro del estudiantado. El cuestionario ha consistido en un total de catorce preguntas, de las que se han seleccionado cinco dimensiones principales que orientaron el análisis. Esta decisión responde a una voluntad de síntesis y claridad expositiva, si bien todas las preguntas fueron consideradas en la codificación y análisis de los datos. La estructura del cuestionario se diseñó teniendo en cuenta la literatura previa y los objetivos del estudio. El cuestionario se distribuyó a los participantes a través del contacto con los centros¹.

Posteriormente, se analizaron las respuestas de la siguiente manera: con la intención de

¹ El cuestionario se encuentra disponible en abierto en el repositorio Zenodo:
<https://zenodo.org/records/15593555>

profundizar en el entendimiento del fenómeno, se realizó un análisis temático, identificando patrones y tendencias en las respuestas, que se clasificaron en categorías emergentes en torno a los objetivos de investigación, utilizando el *software* Nvivo v. 15. Tras el análisis y clasificación, los datos se organizaron en función del nivel de ocurrencia de cada categoría, generando así unos datos numéricos y porcentuales. Tras el tratamiento de los datos, los resultados fueron interpretados y contrastados con la bibliografía existente sobre la enseñanza de la Transición española.

Esta investigación ha sido aprobada y respaldada por CUSTOS, el servicio de protección de datos de la Universidad de Zaragoza con el objeto de garantizar un trabajo investigador ético y respetuoso con la confidencialidad de los participantes. Se han cumplido todas las normativas relativas a la protección de datos y al consentimiento informado, asegurando así la privacidad y el anonimato del profesorado involucrado.

Respecto a la validez y fiabilidad del estudio, se ha procurado elaborar preguntas claras y precisas en el cuestionario para garantizar la coherencia y relevancia de las respuestas obtenidas. Asimismo, un equipo de especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales y metodología de la investigación, con amplia experiencia en el área, revisó el cuestionario antes de su aplicación y la categorización de las respuestas tras su análisis. Esta revisión permitió evaluar su pertinencia, coherencia y capacidad para recopilar información relevante (Deng y Benckedorff, 2017). De esta manera, se adaptaron tanto las preguntas como la categorización para que los datos pudieran reflejar con el mayor grado de rigurosidad posible, la realidad investigada. Finalmente, el proceso fue llevado a cabo mediante un procedimiento sistemático y riguroso, con el fin de minimizar posibles sesgos interpretativos de los investigadores.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce que la muestra, pese a tener representación de todas las comunidades autónomas y de centros educativos de distinta titularidad, podría no asegurar la representación de la totalidad del profesorado de Geografía e Historia en España. Asimismo, la naturaleza cualitativa del análisis implica una interpretación contextualizada de las respuestas, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Del mismo modo, se reconocen ciertas omisiones derivadas del enfoque y los objetivos del estudio, como pueden ser la desagregación por etapa educativa, nivel concreto o lengua de impartición, así como la no consideración específica de aspectos metodológicos vinculados al uso de materiales propios. Estas cuestiones podrían abordarse en futuras investigaciones que profundicen en la diversidad de contextos y enfoques docentes. No obstante, los resultados obtenidos constituyen una fuente de información válida y rigurosamente recopilada para entender cómo se enseña la Transición en España desde la perspectiva del profesorado.

Análisis de resultados

Tratamiento de la Transición en el aula

En cuanto a la presencia de la Transición en la realidad de las aulas (OP), un 65,6% del profesorado considera que su tratamiento es superficial: "Se trabaja de manera muy superficial en general. Gran parte del profesorado no llega a verlo en secundaria y en Bachiller se trabaja de una manera muy memorística." [PROF.16. P.8], mientras que solo un 19,7% cree que recibe la atención adecuada: "Sí aparece. Creo que sí se le da importancia por parte del profesorado." [PROF. 50. P.8]. Entre los principales factores que limitan un abordaje más profundo de este periodo histórico destacan la falta de tiempo, la estructura de los programas educativos y la escasez de materiales didácticos actualizados. Además, un 9,8% de los docentes señala que su importancia varía según el curso o nivel educativo: "Solo en segundo de Bachillerato se trata con importancia." [PROF.61. P.8] , lo que sugiere diferencias en la manera en que se aborda en distintas etapas. Finalmente, un 4,9% indica que, aunque se trabaja en el aula, su enseñanza presenta matices o limitaciones: "Según la perspectiva del docente" [PROF.54. P.8] , reflejando la complejidad de este tema y la dificultad de incluir una visión crítica (Tabla 1).

Tal y como recoge Movellán-Haro (2021) en su estudio, todavía perviven relatos idealizados en la enseñanza de la Transición, potenciados en gran medida por la imagen transmitida por los medios

de comunicación desde los años 80 (Juliá, 2017; Pasamar, 2023). Este limitado tratamiento de la Transición coincide con los resultados de Armas Castro et al. (2021), quienes encontraron que los futuros docentes en España priorizan personajes y eventos ampliamente difundidos en los medios de comunicación, como Adolfo Suárez y la Constitución de 1978, mientras que cuestiones más complejas como la persistencia de estructuras del franquismo o la memoria de las víctimas tienen una presencia menor en su discurso educativo. A pesar de los avances historiográficos recientes, la enseñanza de la Transición sigue dependiendo en gran medida de una visión mitificada que evita cuestionar sus límites y tensiones (Rodríguez et al., 2014).

Tabla 1

¿Considera que en la realidad del aula se le da importancia a esta etapa o se trata superficialmente?

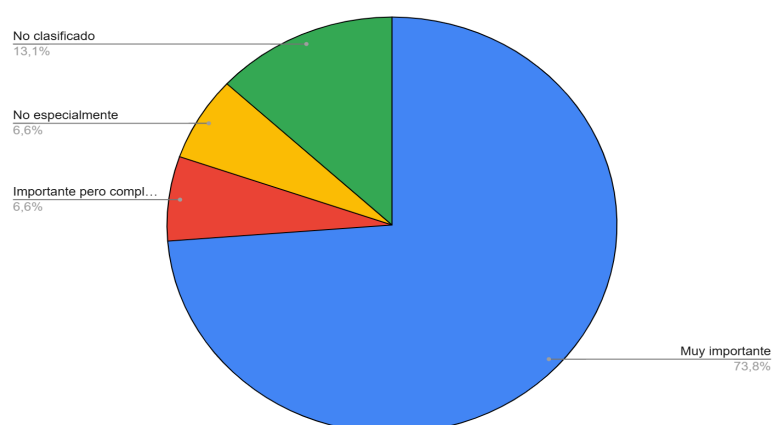
Respuesta	Porcentaje
Se trata superficialmente o no se trata	65.57%
Se le da importancia suficiente	19.67%
Depende del curso o del contexto	9.83%
Se aborda, pero apresuradamente por falta de tiempo	4.91%

A pesar de estas limitaciones, la mayoría del profesorado considera que la enseñanza de la Transición es fundamental (OS1). Un 73,8% de los encuestados la considera clave para la formación del alumnado: "Sí, porque define las bases de nuestro actual sistema político." [PROF.5. P.9] , mientras que sólo un 6,6% minimiza su relevancia (Figura 1).

Esto refleja un consenso sobre la necesidad de abordar este proceso histórico de manera más profunda y crítica. No obstante, los obstáculos estructurales señalados por el profesorado coinciden con las dificultades identificadas en estudios previos sobre la enseñanza de temas controvertidos en educación histórica (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022).

Figura 1

¿En qué medida considera importante para la formación de los estudiantes conocer la etapa de la transición a la democracia? ¿Por qué?



Enfoques historiográficos y recursos didácticos

Respecto al material didáctico (OS2), el análisis de los datos revela que un 63,93% del profesorado considera que los recursos empleados no abordan la Transición de manera crítica: "No,

normalmente dan una versión edulcorada y casi heroica de la misma.” [PROF.17. P.10], lo que podría contribuir a la perpetuación de una visión simplificada o idealizada. Por contra, un 18,03% opina que los materiales ofrecen un tratamiento adecuado: “Lo tratan de manera objetiva.” [PROF.51. P.10], mientras que un 14,75% sostiene que el enfoque crítico depende del recurso utilizado: “Utilizamos materiales propios así que intentamos darle un aspecto crítico y de reflexión” [PROF.42. P.10]. Esta tendencia en los materiales refleja la persistencia del relato tradicional y la dificultad de integrar perspectivas historiográficas más complejas en el aula (Tabla 2).

Tabla 2

¿Cree que los materiales didácticos que se usan en su etapa educativa (sean libros de texto u otros) tratan de manera crítica el tema de la transición?

Categoría	Descripción	Porcentaje
No. Las respuestas consideran que los materiales no abordan el tema de manera crítica, lo hacen de forma superficial o sesgada.	Las respuestas consideran que los materiales no abordan el tema de manera crítica, lo hacen de forma superficial o sesgada.	63.93%
Sí. Las respuestas indican que los materiales didácticos abordan de manera crítica el tema de la transición.	Las respuestas indican que los materiales didácticos abordan de manera crítica el tema de la transición.	18.03%
Depende. Las respuestas señalan que la calidad crítica del tratamiento del tema depende de factores como la editorial, el docente o los materiales adicionales.	Las respuestas señalan que la calidad crítica del tratamiento del tema depende de factores como la editorial, el docente o los materiales adicionales.	14.75%
Otros. Respuestas que no encajan claramente en las otras categorías o que presentan una perspectiva mixta o ambigua. Por ejemplo, menciones a que los docentes deben complementar los materiales o que la información es objetiva pero insuficiente.	Respuestas que no encajan claramente en las otras categorías o que presentan una perspectiva mixta o ambigua. Por ejemplo, menciones a que los docentes deben complementar los materiales o que la información es objetiva pero insuficiente.	8.20%

Diversos estudios han mostrado que los libros de texto suelen reproducir una visión tradicional y acrítica de la Transición, subrayando la estabilidad y la reconciliación en lugar de las tensiones y los conflictos (Magaldi, 2022a). Además, la memoria colectiva, de naturaleza conservadora y reproductiva (Rodríguez et al., 2014), tiende a reforzar relatos nacionales heroicos que minimizan las contradicciones y los actores excluidos del proceso de democratización (Eason et al., 2021).

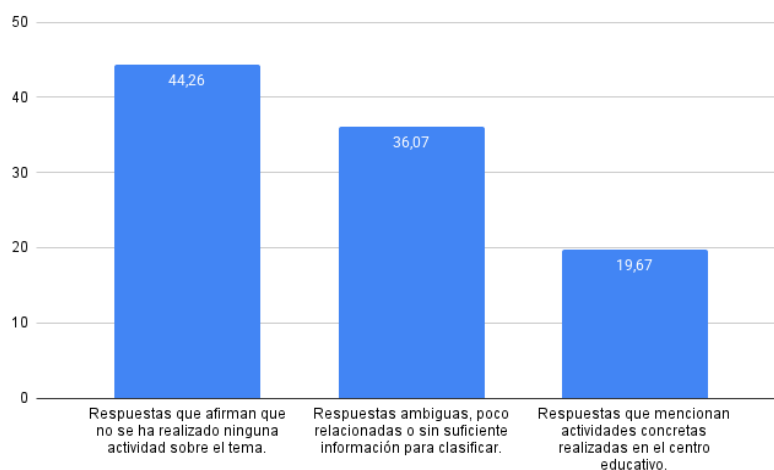
Otro aspecto relevante es la escasez de actividades específicas (OP). Un 44,26% de los docentes afirma que en su centro no se ha realizado ninguna actividad sobre este periodo: “No se ha hecho nada especial sobre este tema que yo recuerde.” [PROF.26. P.12], mientras que solo un 19,67% ha implementado alguna experiencia didáctica al respecto: “Sí. Mi centro está verdaderamente comprometido con esta etapa histórica. Hay un grupo de trabajo de Memoria histórica (...)” [PROF.1. P.12]. Además, un 36,07% de las respuestas no ofrece información clara, lo que sugiere que el abordaje de la Transición sigue dependiendo en gran medida de la iniciativa del profesorado y no de un enfoque estructurado dentro del currículo escolar: “No. Pero sí se ha comentado, para cursos posteriores, realizar junto a la biblioteca una recopilación de novelas, cómics...relevantes sobre el siglo XX.” [PROF.49. P.12] (Figura 2).

Esto refuerza la necesidad de fomentar metodologías activas en la enseñanza de la historia, como la integración de fuentes primarias o la discusión de múltiples perspectivas historiográficas, estrategias que han demostrado ser eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico

(Santisteban y Pagès, 2019; Miguel-Revilla et al., 2020).

Figura 2

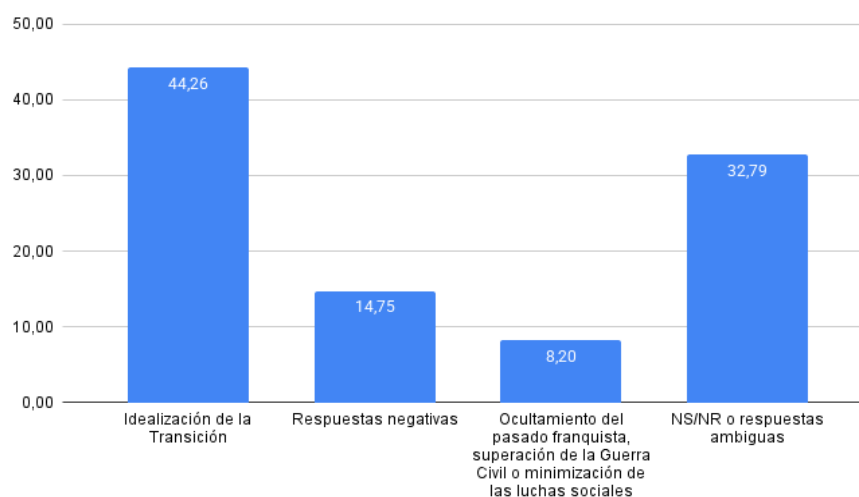
¿Recuerda alguna actividad que se haya realizado en su clase o en su centro educativo sobre este tema de la transición a la democracia?



En cuanto a la presencia de tópicos (OS3), un 44,26% de los docentes identifica la idealización de la Transición como el relato predominante en la enseñanza actual: “Considerar la transición como un proceso ejemplar.” [PROF.17. P.11]. Esto confirma que la narrativa dominante sigue enfatizando la estabilidad política y el consenso, sin profundizar en los conflictos y desafíos del periodo. En contraste, solo un 8,20% menciona aspectos como la omisión del pasado franquista o la minimización de las luchas sociales, lo que indica que estas perspectivas críticas aún tienen una presencia limitada en el aula: “Que fue un periodo incruento, junto a que no se concede excesiva importancia al papel trascendental de las luchas sociales y vecinales en la creación del nuevo orden constitucional democrático tras la larga dictadura” [PROF.16. P.11] (Figura 3).

Figura 3

¿Identifica algún tópico relativo a este tema que se mantenga en la enseñanza de Historia en la actualidad?

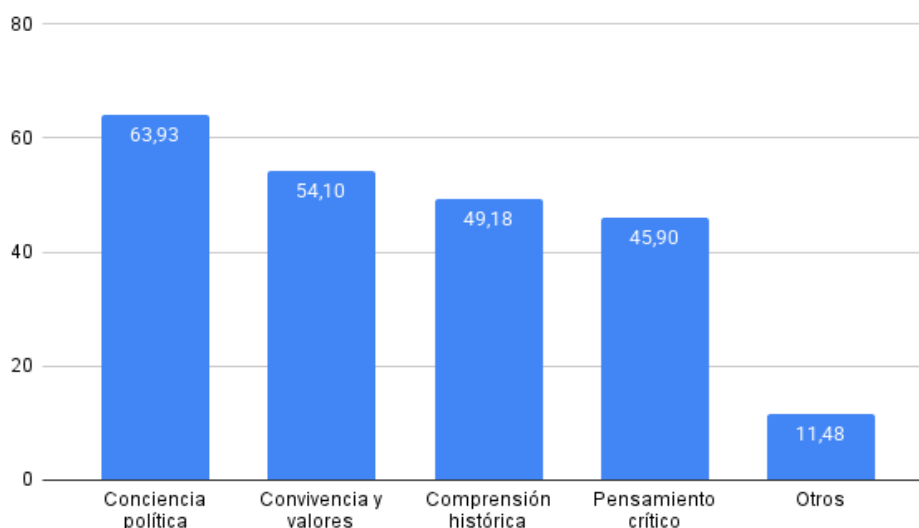


Impacto en la formación del alumnado

El profesorado destaca que la enseñanza de la Transición contribuye significativamente a la formación ciudadana del alumnado (OS1). En particular, se considera que favorece el desarrollo de la conciencia política (63,93%): “Mucho. Contribuye a evitar la polarización política de los alumnos.” [PROF.27. P.15] , el fomento de la convivencia y valores democráticos (54,10%): “Es muy importante conocer como nació nuestra democracia, sus puntos fuertes, también sus puntos débiles (...) pero viendo qué aspectos podríamos aplicar en la actualidad” [PROF.42. P.15], la comprensión histórica (49,18%): “Es muy valioso para el conocimiento real de la historia reciente de España”. [PROF.38. P.15] y el pensamiento crítico (45,90%): “Adquiere importancia porque les ayuda a entender aspectos reconocibles sobre los que no habían trabajado previamente.” [PROF.23. P.15] (Figura 4).

Figura 4

¿Para qué podría servirles a los estudiantes en su vida adulta haber trabajado el tema de la transición?



Estos datos refuerzan la idea de que una enseñanza más profunda y reflexiva de este periodo podría mejorar la educación ciudadana y democrática.

Desde una perspectiva didáctica, diversos autores han defendido la inclusión de temas controvertidos en la enseñanza de la historia como una estrategia clave para fomentar el pensamiento crítico y la participación en el debate democrático (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022). Sin embargo, la implementación de estos enfoques sigue siendo reducida, lo que concuerda con las dificultades descritas por el profesorado en este estudio.

Discusión y conclusiones

Los docentes consideran en su mayoría que la importancia que se le concede a la Transición es reducida y que su enseñanza resulta acelerada, si bien también entienden que es importante para la formación del estudiantado. Pese a que historiográficamente la tendencia de comprender la Transición como ideal, privilegiando el relato de diplomacia y estabilidad y omitiendo los conflictos o las tensiones parece superada (Movellán-Haro, 2021), los resultados confirman la persistencia de una visión idealizada en la enseñanza media en España.

Diversos estudios (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022; Santisteban y Pagès, 2019) han defendido la introducción de los *controversial issues* en las clases de Historia como método para desarrollar el pensamiento crítico y la participación del alumnado en el debate democrático. Sin embargo, los datos señalan que este enfoque aún no está suficientemente implementado en la enseñanza de la

Transición, lo cual, según Colomer (2023), merma la posibilidad de realizar una lectura crítica del pasado.

Este fenómeno percibido y constatado por los docentes es complejo y requiere cierta perspectiva para interpretarse; la enseñanza superficial y acrítica de la Transición, así como la pervivencia de tópicos en España (relacionados tanto con el relato como con sus personajes) no es un caso aislado, sino que comparte características con otros episodios históricos controvertidos, como la conquista de América (Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017) o los Reinos Cristianos (García-Sanjuán, 2020). En estos casos, la educación histórica ha sido utilizada como un instrumento de construcción identitaria, en el que la persistencia de relatos idealizados parece responder a una necesidad social de reconciliación con el pasado (Eason et al., 2021) y de construcción de una identidad nacional (Barton y Levstik, 2004; Parra, 2017; Prades, 2021).

Esta tendencia a presentar la historia de manera idílica y carente de conflicto simplifica la complejidad de los procesos históricos, reduce la perspectiva crítica y apaga las voces de las minorías, perpetuando una reconstrucción parcial de la Historia (Kadianaki et al., 2018). Del mismo modo, los manuales -que todavía tienen una gran presencia en las aulas de Secundaria y Bachillerato- continúan reproduciendo narrativas hegemónicas (Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017), en parte debido a la naturaleza misma de la memoria colectiva, que tiende a ser reproductiva y conservadora (Rodríguez et al., 2014). Como consecuencia, este enfoque tiende a alimentar una forma de narcisismo nacional que perpetúa una imagen autocomplaciente del pasado (Zaromb et al., 2018) y complica el ejercicio de una ciudadanía crítica y reflexiva que sea capaz de mirar a la historia con perspectiva, sin orgullo ni culpabilidad.

En la memoria colectiva del siglo XX español, la Guerra Civil, con toda su crudeza y dolor (Rubin, 2018; Sáinz de la Maza et al., 2024), seguida de una larga dictadura, marcaron profundamente el país. En este contexto y sustentada por los medios de comunicación (San Francisco, 2022; Fenández-Fernández, 2022; Pasamar, 2022; Hernández-Corchete, 2022), la Transición fue concebida como un proceso pacífico protagonizado por grandes hombres como caras visibles de su ejecución -especialmente, Juan Carlos I y Adolfo Suárez-, conformando el origen de una democracia necesitada del mito fundacional en el que confluir y que se alejara de la polarización y la tragedia de décadas anteriores. Todo ello conforma una memoria que sobrevive a la historiografía (Movellán-Haro, 2021) y que resulta complicado poner en cuestión pese a que la legislación educativa apueste por ello (Real Decreto 217, 2022; Real Decreto 243, 2022).

Esta realidad, aunque explicable, resulta a la luz de los resultados y en opinión del profesorado de Geografía e Historia insostenible y necesitada de un cambio por diversas razones; en primer lugar, por coherencia: adaptar lo que se enseña y se aprende en las aulas a la realidad historiográfica y al enfoque de la actual legislación (LOMLOE, 2020). En segundo lugar, en atención a los datos y por una necesidad latente por parte del estudiantado (Figura 4) de recibir una formación que les permita desarrollar su conciencia política, sus valores democráticos y su pensamiento crítico, adaptándose de esta manera a su realidad y siendo conscientes de los logros del pasado (Barton y Levstik, 2004), favoreciendo la construcción de una identidad y unos valores democráticos y reduciendo el riesgo de caer en el populismo y la polarización que advierten algunos estudios sobre el tema (Ruiz y Danet, 2022; Essomba et al., 2023). Para ello, resulta necesario una actualización de la formación del profesorado en activo, una enseñanza actualizada y de calidad para el profesorado en formación y una renovación de los materiales didácticos, especialmente, de los que más se utilizan: los libros de texto (Magaldi, 2022b).

De cara al futuro, sería interesante profundizar en el análisis de los datos desde diversas perspectivas que permitan una mayor comprensión del fenómeno. Por un lado, un estudio desagregado por edad podría revelar diferencias generacionales en la percepción de la Transición y su enseñanza. Por otro lado, explorar la perspectiva del alumnado podría aportar información sobre sus expectativas y necesidades formativas en relación con la historia reciente. Asimismo, una evaluación del aprendizaje tras una intervención específica, como las publicadas por Bartlett y Manyé (2015), Miguel-Revilla (2020) o Magaldi (2022a), o las que algunos de los docentes participantes relataron en el cuestionario permitiría valorar el impacto de enfoques más adaptados a los tiempos, como el tratamiento sin complejos de los *controversial issues* para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una ciudadanía más reflexiva. Estas líneas de investigación

podrían contribuir a asentar estrategias efectivas para la enseñanza de la Transición de manera más rigurosa y más comprometida con la formación integral y democrática del alumnado.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Este estudio ha seguido los principios éticos fundamentales de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. La investigación fue revisada y aprobada por CUSTOS, el servicio de protección de datos de la Universidad de Zaragoza, garantizando así su adecuación a la normativa vigente en materia de protección de datos personales y asegurando el anonimato de los participantes. Todos los docentes participantes fueron informados del objetivo del estudio y dieron su consentimiento para la utilización de sus respuestas con fines académicos. En cuanto al uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), se ha empleado IA exclusivamente en fases de revisión lingüística y mejora de la claridad expositiva del manuscrito, sin intervenir en el análisis de datos ni en la interpretación de resultados. Esta asistencia se ha realizado respetando los principios de integridad académica y transparencia científica.

Agradecimientos y financiación

Esta publicación se ha realizado gracias al apoyo del Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ARGOS-IUCA (S50_23R) del Gobierno de Aragón y es parte del proyecto I+D+i PID2020-115288RB-I00: Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en relación con la investigación, la autoría o la publicación de este artículo. Además, se afirma que las entidades financiadoras no han influido en el diseño del estudio, en la recogida o análisis de los datos, ni en la redacción del manuscrito.

Contribuciones de los autores

Los dos autores han colaborado de forma equitativa en cada uno de los apartados de esta investigación, así como en la redacción del artículo.

Referencias

- Armas, J., Conde, J., Maia, C., y Férias, A. R. (2021). Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81973>.
- Baby, S. (2018). *El mito de la transición pacífica: Violencia y política en España (1975-1982)*. Ediciones Akal.
- Bartlett, L., y Manyé, L. (2015). Television as Textbook: Cuéntame cómo pasó in the Spanish (Literature) Classroom. *Hispania*, 98(3), 511-521. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2015.0075>.
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional:

- Representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*, 20(2), 229-242. <https://doi.org/10.1174/113564008784490406>.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2023). *Hábitos democráticos: Avance de resultados. Estudio nº 3432*, diciembre 2023. CIS. <https://www.cis.es>
- Colomer, J. C. (2023). La Transición en los libros de texto de educación primaria y secundaria. En A. Tappi y J. Tébar Hurtado (Dir.), *La Transición española en las aulas: Historia y memoria en la enseñanza secundaria* (pp. 145-159). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Delgado, A., y López-Facal, R. (2021). Sobre educación e identidad nacional. *Campo Abierto*, 40(3), 277-291. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.277>
- Deng, R. y Beckendorff, P. (2017). A contemporary review of research methods adopted to understand students' and instructors' use of massive open online courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(8), 601-607. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.8.939>.
- Domínguez, J. L., y Ortega, J. I. (2023). La enseñanza de la Transición democrática española: Una comparativa entre libros de texto de bachillerato (1979-1996). *Clío*, (49), 252-268. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499552.
- Eason, A., Pope, T., Becenti, K., y Fryberg, S. (2021). Sanitizing history: national identification, negative stereotypes, and support for eliminating columbus day and adopting indigenous peoples day. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.1037/cdp0000345>.
- Ernst, S. (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. INRP.
- Essomba, M. À., Nadeu, M. y Tarrés, A. (2023). Youth democratic political identity and disaffection: Active citizenship and participation to counteract populism and polarization in Barcelona. *Societies*, 13(245). <https://doi.org/10.3390/soc13120245>.
- Evans, R. W., Neumann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.). *Handbook on Teaching Social Issues* (p.2-5). NCSS.
- Fernández-Fernández, L. M. (2022). Transición y memorias en la no ficción televisiva española: documentales y reportajes entre dos siglos (1985-2020). en C. Peña-Ardid y J. C. Ara-Torralba (coords.). *La transición española: memorias públicas/memorias privadas (1975-2021): historia, literatura, cine, teatro y televisión* (pp. 113-135). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Fernández-Muñoz, B. (2021). La formación cívica y la enseñanza de la guerra civil española: los temas controvertidos en la educación secundaria. *Clío: History and History Teaching*, 47, 1-24
- Fuertes, C., y Banderas, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: Enseñanza y memoria democrática. *Ayer*, 135(3), 329-348. <https://doi.org/10.55509/ayer/2489>.
- García-Sanjuán, A. (2020). Weaponizing historical knowledge: The notion of Reconquista in Spanish nationalism. *Imago Temporis. Medium Aevum*, 14, 133-162. <https://doi.org/10.21001/itma.2020.14.04>.
- González-Delgado, M., Lorenzo, M. F., y Machado-Trujillo, C. (2019). The Concept of the state in textbooks: Analysis and reinterpretation during the Spanish transition to Democracy (1976-1986). *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 331-347. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1645810>.
- González-Monfort, N. (2012). Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 153-161). Universitat Autònoma de Barcelona.
- González-Moreno, J. (2019). Política, ideología y educación en el PSOE durante la transición

- (1976-1982): escolarización y secularización. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 108. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4042>
- Guichot-Reina, V. (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 215-245.
- Hernández-Corchete, S. (2022). Yo, Juan Carlos I, Rey de España, epitafio de un reinado y memoria real de la transición en C. Peña-Ardid y J. C. Ara-Torralba (coords.). *La transición española: memorias públicas/memorias privadas (1975-2021): historia, literatura, cine, teatro y televisión* (pp. 87-112). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Larios, A. (2023). Reflexiones para una propuesta didáctica alternativa sobre la transición. En A. Tappi y J. Tébar Hurtado (dirs.), *La Transición española en las aulas: Historia y memoria en la enseñanza secundaria* (pp. 145-159). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López-Facal, R., y Santidrián, M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López-Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. del M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>.
- Jiménez, M. D., y Felices, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado. La infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>.
- Juliá, S. (2017). De transición Modelo a Transición régimen. *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 52, 83-92. <https://doi.org/10.4000/BHCE.316>.
- Kadianaki, I., Andreouli, E. y Carretero, M. (2018). Using national history to construct the boundaries of citizenship: an analysis of greek citizens' discourse about immigrants' rights.. *Qualitative Psychology*, 5(1), 172-187. <https://doi.org/10.1037/qup0000087>.
- Magaldi, A. (2022a). La Transición entre pupitres. Una propuesta didáctica para el estudio de la Transición democrática en 2º de Bachillerato. *Clio. History and History Teaching*, 48, 389-413. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487111.
- Magaldi, A. (2022b). La Transición democrática en los libros de texto: Una reflexión desde los manuales de 2º de Bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 71-90. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24391>.
- Martínez-Llorca, F. J. y Moreno-Vera, J. R. (2017). El descubrimiento de América y las culturas precolombinas en los libros de texto de ciencias sociales. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, y C. R. García Ruiz (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 460-469). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Martínez-Rodríguez, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria: Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. UVADOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54517>.
- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M., y Sánchez-Agustí, M. (2020). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española mediante un entorno digital de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38, 255-274. <https://doi.org/10.6018/educatio.452901>.
- Movellán-Haro, J. (2021). Ni "Régimen del 78" ni "Espíritu de la Transición": El debate historiográfico actual en torno al proceso democratizador en España, entre la historia y la memoria de un proceso. *Historia Actual Online*, 55(2), 161-170. <https://doi.org/10.36132/hao.vi55.2099>.

- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nuño, C. L. (2022). La construcción de un mito. Suárez en la prensa portuguesa y española (1981-2014). *Historia y Política*, (48), 109-141.
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba-Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 1163-1190). Tirant Lo Blanch.
- Ortí, A. (1995). Del franquismo al juancarismo sociológico: Apología televisiva de la transición desde la pizarra real. *Viento Sur*, 24, 76-87.
- Pace, J.L. (2022). Learning to teach controversial issues in a divided society: adaptative appropriation of pedagogical tools. *Democracy and Education*, 30(1), 1-11. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol30/iss1/1>.
- Parra, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 89, 7-11.
- Pasamar, G. (2022). Adolfo Suárez, de presidente execrado a lugar de la memoria de la España actual en C. Peña-Ardid y J. C. Ara-Torrallba (coords.). *La transición española: memorias públicas/memorias privadas (1975-2021): historia, literatura, cine, teatro y televisión* (pp. 35-70). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Pasamar, G. (2023). La Historia del tiempo presente y la Transición a la democracia en España. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 53(2), 405-410. <https://doi.org/10.4000/mcv.20428>.
- Prades, S. (2021). Enseñar historia para legitimar un Régimen: discursos históricos en los libros de texto de los primeros momentos del franquismo (1938-1953). *Campo abierto: Revista de Educación*, 40(3), 361-374. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12684/1/0213-9529_40_3_361.pdf.
- Preston, P. (1986). *El triunfo de la democracia en España, 1969-1982*. Plaza & Janés.
- Rico, M. L. y Ponce, A. I. (2024). Educación en y para la democracia en España: testimonios docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e10.5341>.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Rodríguez, C., Carretero, M., y Moneo, M. (2014). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture y Psychology*, 20(4), 547-571. <https://doi.org/10.1177/1354067x14554156>.
- Rubin, J. (2018). How Francisco Franco governs from beyond the grave. An infrastructural approach to memory politics in contemporary Spain. *American Ethnologist*, 45(2), 214-227. <https://doi.org/10.1111/amet.12633>.
- Ruiz, L. J., y Danet, A. . (2022). De lo ideológico a lo afectivo. Lecturas actuales sobre la participación y la polarización juvenil ante el auge de la derecha radical . *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 17(1), 177-200. <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.7493>
- Sáiz-Serrano, J. y López-Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España: la visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 95-120.
- Sáinz de la Maza, M., Idoiaga, N. y Gil de Montes, L. (2024). Remembering according to national identity and ideology: influences of ideological positioning and national identities on the

- collective memory of the Civil War and dictatorship in Spain among youths. *International Journal of Social Psychology*, 39(2), 376-405. <https://doi.org/10.1177/02134748241249888>.
- San Francisco, M. (2022). Los relatos digitales de la Transición: recursos y visiones del pasado reciente. En C. Peña-Ardid y J. C. Ara-Torralba (coords.). *La transición española: memorias públicas/memorias privadas (1975-2021): historia, literatura, cine, teatro y televisión* (pp. 405-422). Pressas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanhueza, A., Pagès, J., y González, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 31, 50-62. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.961>.
- Santamaría, J. y Maravall, J. A. (1985). Crisis del Franquismo. Transición política y consolidación de la democracia en España. *Sistema: revista de Ciencias Sociales*, 68-69, 79-130.
- Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D., y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro Del Pasado*, 10, 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>
- Santisteban, A. M., y Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva Escolar*, (408), 7-12.
- Stenhouse, L. (1987). *The Humanities Project: An introduction*. Heinemann Educational Books.
- Tappi, A., y Tébar-Hurtado, J. (dirs.). (2023). *La Transición española en las aulas: Historia y memoria en la enseñanza secundaria*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. <https://cpage.mpr.gob.es>.
- Triviño, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Investigaciones Feministas*, 8(2), 493-514. <https://doi.org/10.5209/INFE.54972>.
- Von Der Lippe, M. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>.
- Ysàs, P. (2024). *La Transición: historia y relatos*. Siglo XXI de España.
- Zaromb, F., Liu, J., Rovira, D., Hanke, K., Putnam, A. y Roediger, H. (2018). We made history: citizens of 35 countries overestimate their nation's role in world history. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 7(4), 521-528. <https://doi.org/10.1037/h0101827>.

Araya Pérez, K., Ojeda Millahueque, P., Espinosa Bayal, M., & Zúñiga González, C. (2025). ¿Niños y niñas sujetos de derecho? El rol de la EDH en la educación infantil del sur de Chile. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 103-117.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114110>

¿Niños y niñas sujetos de derecho? El rol de la EDH en la educación infantil del sur de Chile

Children as subjects of rights? The role of HRE in early childhood education in southern Chile

Katherine Araya Pérez

Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0009-0007-8554-868X>

Patricia Ojeda Millahueque

Universitat de Barcelona, <https://orcid.org/0000-0001-8723-4827>

María de los Ángeles Espinosa Bayal

Universidad Autónoma de Madrid, <https://orcid.org/0000-0003-3109-3185>

Carmen Gloria Zúñiga González

Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0000-0001-6031-9687>

Resumen

La Educación en Derechos Humanos (EDH) fomenta una cultura de paz, tolerancia y respeto, valores imprescindibles en nuestras democracias actuales. Su enseñanza es clave en la infancia para promover la inclusión social, la participación, el empoderamiento y la libertad de agencia. El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones que tienen educadoras infantiles sobre la EDH y valorar cómo la integran en el currículo de educación infantil. Para lograr ambos objetivos se efectuó un análisis documental del currículo y un análisis temático de las entrevistas realizadas a cuatro educadoras de educación infantil del sistema público del sur de Chile, desde un enfoque cualitativo y una perspectiva interpretativa. Los resultados muestran que el currículo de educación infantil en Chile reconoce de manera explícita a niños y niñas como sujetos de derecho, lo que representa un aspecto fundamental para promover la EDH desde el contexto educativo formal prácticamente desde sus inicios. Sin embargo, este enfoque no siempre es reconocido de forma explícita por las educadoras, ya que, aunque reconocen diversas formas de participación infantil en el aula y valoran el juego como una herramienta fundamental para promover los derechos humanos, necesitan de una mayor formación para integrar, de manera consciente y eficaz, el enfoque de derechos humanos en su práctica pedagógica.

Palabras clave: Educación en derechos humanos, currículo infantil, participación, percepciones del profesorado.

Abstract

Human rights education (HRE) promotes a culture of peace, tolerance and respect, values that are essential in today's democracies. Teaching human rights is key in childhood to promote social inclusion, participation, empowerment and freedom of agency. The aim of this research is to analyse educators' perceptions of HRE and assess how they integrate it into the early childhood education curriculum. To achieve both objectives, a documentary analysis of the curriculum and a thematic analysis of interviews with four early childhood educators from the public system in southern Chile were carried out, using a qualitative approach and an interpretative perspective. The results show that the early childhood education curriculum in Chile explicitly recognises children as subjects of rights, which is a fundamental aspect of promoting HRE in the formal educational context practically since its inception. However, this approach is not always explicitly recognised by educators, as although they recognise various forms of child participation in the classroom and value play as a fundamental tool for promoting human rights, they need further training to consciously and effectively integrate the human rights approach into their teaching practice.

Keywords: *Human Rights Education; early childhood; curriculum; early childhood educators; participation, teachers' perceptions.*

Introducción

En el contexto actual, la protección de la democracia representa uno de los mayores desafíos para la humanidad y, en particular, para la educación. El auge de los discursos de odio y el incremento de conflictos armados en diversas regiones del mundo constituyen amenazas constantes para la convivencia pacífica y los valores democráticos. Estas problemáticas no solo afectan a la estabilidad política y social, sino también interpelan directamente a los sistemas educativos, que tienen la responsabilidad de formar a una ciudadanía crítica, comprometida y capaz de defender los principios democráticos. En este sentido, la Educación en Derechos Humanos -en adelante EDH- se presenta como una herramienta fundamental, porque pretende desplegar una cultura basada en la paz, la tolerancia y el respeto mutuo a través del desarrollo de competencias y habilidades que permitan conocer y ejercer los derechos propios, al mismo tiempo que respetar y defender los de los demás (United Nations, 2011).

Para abordar estos desafíos, existe un amplio consenso internacional sobre dos aspectos clave en la EDH. En primer lugar, se reconoce el papel fundamental que desempeña el profesorado en este proceso ya que diversas investigaciones han demostrado que la calidad de la EDH depende, en gran medida, de la formación y el compromiso que las y los docentes tienen respecto a esta materia (Brantefors y Thelander, 2017; Isenström, 2020; Isenström y Quennerstedt, 2020; Naciones Unidas, 2006; Quennerstedt, 2020; Robinson et al., 2020;). El segundo aspecto es la incorporación de los derechos humanos en los currículos nacionales. Diferentes estudios han puesto de manifiesto la importancia de integrar esta temática en los currículos, asegurando que tanto los contenidos como los objetivos sean comprensibles y apropiados para cada etapa del desarrollo infantil (Parker, 2018; Phillips, 2016; Quennerstedt, 2016).

Para lograr una implementación efectiva de la EDH en las diferentes etapas del sistema educativo el profesorado debe recibir una formación acorde con el currículo que estarán encargados de impartir. Así como un entrenamiento específico en metodologías docentes que les permitan abordar y dar respuesta a los crecientes desafíos contemporáneos (Darling-Hammond et al., 2024).

Desde un enfoque holístico de la EDH es necesario promover la libertad de agencia y reconocer a niños y niñas como sujetos de derechos (Struthers, 2015). Esto supone no limitarse a la enseñanza formal de los derechos, sino que implica fomentar valores, actitudes y comportamientos coherentes con una conciencia activa de los mismos. En ese sentido, educar en valores democráticos y universales -como la paz, la libertad de expresión, la participación, la tolerancia, etc.- debe concretarse en experiencias cotidianas como el juego cooperativo, la resolución pacífica

de conflictos y la toma de decisiones compartidas (United Nations, 2011). Pero, además, supone el desarrollo de una identidad basada en el reconocimiento de los propios derechos y de la capacidad para ejercerlos (Isenstrom, 2020). Para que esto ocurra, es necesario que el profesorado cuente con la capacidad de interpretar adecuadamente los lineamientos educativos que incluya el currículo en materia de DD.HH. y, al mismo tiempo, traducirlos en prácticas pedagógicas significativas.

En la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño la participación infantil se reconoce como un principio fundamental para el ejercicio del resto de los derechos. Se define como “el derecho de niños y niñas a que sus opiniones sean tenidas en cuenta en todos los asuntos que les conciernen” (UNICEF, 1996, art.12). Esta definición sugiere dos componentes esenciales de la participación infantil: el primero, el derecho de niños y niñas a expresar libremente sus opiniones; y segundo, la garantía de que esas opiniones sean consideradas en la toma de decisiones en los diferentes ámbitos en los que se producen: familia, escuela y sociedad en general (Gaitán, 2018). Ambos aspectos suponen que desde muy pequeños los niños y niñas desarrollan procesos de apropiación participativa que influyen en sus acciones a nivel personal (Corsaro, 2018). Además, la participación infantil supone la posibilidad de colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como de generar iniciativas individuales que aumenten la confianza en uno mismo.

Lundy (2007) ha desarrollado un modelo de participación infantil que ofrece un enfoque adaptado a la infancia e identifica cuatro componentes claves: “Espacio” referido al entorno y a las condiciones que permiten a niñas y niños contar con actividades donde se les ofrezca la oportunidad de manifestar sus opiniones; “Voz”, alude a la posibilidad de expresarse, es decir no basta con brindar un espacio, sino que debe asegurarse que sus opiniones sean valorados y afecten a las decisiones que les conciernen; “Audiencia”, referido a que la opinión de niños y niñas debe ser escuchada; e “Influencia”, centrada en la acción para que efectivamente se tengan en cuenta las opiniones infantiles. De este modo, los componentes “espacio” y “voz” se refieren al derecho de niños y niñas a expresarse libremente, mientras que “audiencia” e “influencia” subrayan la importancia de que sus opiniones sean valoradas e incorporadas de manera efectiva en la toma de decisiones (Perry-Hazan y Somech, 2023).

En definitiva, la EDH no solo es una herramienta esencial para fortalecer la democracia, sino también un compromiso ineludible para garantizar sociedades más justas, inclusivas y pacíficas. Su incorporación en los sistemas educativos, junto con una sólida formación del profesorado, es clave para enfrentarse a los desafíos actuales y asegurar un futuro basado en el respeto a la dignidad y a los derechos de todas las personas. Por estas razones, el propósito de este artículo es analizar las percepciones de las educadoras infantiles sobre la EDH y valorar cómo la relacionan con el currículo de educación infantil en Chile.

Método

El estudio se basa en una metodología cualitativa y en un enfoque interpretativo, ya que su intención es develar los significados que las personas y las instituciones construyen en contextos sociales determinados (Holstein y Gubrium, 2013). Con el propósito de interpretar los significados que tiene la EDH en Educación Infantil se consideraron dos unidades de análisis diferentes, pero al mismo tiempo complementarias: el currículo de educación infantil y la perspectiva de las educadoras respecto a su enseñanza.

Con respecto a la primera de las unidades de análisis, es importante destacar que en Chile el currículo de Educación Infantil tiene un carácter nacional y obligatorio. Sin embargo, desde 2013, solo el último nivel (NT2 - 5 a 6 años) es obligatorio y forma parte de la trayectoria educativa formal.

El currículo de educación infantil en Chile titulado “Bases Curriculares de la Educación Infantil” se organiza en tres capítulos. El primer capítulo denominado “Fundamentos del currículo” establece los lineamientos y principios pedagógicos. El segundo capítulo titulado “Organización curricular” plantea los objetivos de aprendizaje de los tres niveles educativos (niveles iniciales desde los 0 -2 años; niveles medios 2-4 años; y de transición 4-6 años), en relación con los Ámbitos de

Experiencia y Núcleos de Aprendizajes. El tercer capítulo recibe el nombre de “Contextos para el aprendizaje” y propone recomendaciones para la planificación y la evaluación, la creación de ambientes de aprendizaje y la implicación de las familias y la comunidad en el proceso de aprendizaje. La organización de los objetivos de aprendizaje, que aparece en el capítulo 2 del currículo de Educación Infantil en Chile, se sintetiza en la Tabla 1:

Tabla 1:

Organización curricular de los Objetivos de Aprendizaje entre los 0 y los 6 años

Ámbitos de Experiencia	Núcleos de Aprendizaje
Desarrollo Personal y Social	Identidad y Autonomía Convivencia y Ciudadanía Corporalidad y Movimiento
Comunicación Integral	Lenguaje Verbal Lenguajes Artísticos
Interacción y Comprensión del Entorno	Exploración del Entorno Natural Comprensión del Entorno Sociocultural Pensamiento Matemático

Fuente: elaboración propia

Para esta investigación se realizó un análisis de contenido del currículo de Educación Infantil (2018) mediante categorías predefinidas y emergentes que se crean a partir del marco de EDH definido por las Naciones Unidas (United Nations, 2011). Las dos categorías predefinidas son: enfoque de derechos y métodos de enseñanza. El proceso de codificación se realizó de manera simultánea y paralela a través del Software Atlas.ti.

En relación con la segunda unidad de análisis, la perspectiva de las educadoras respecto a la enseñanza de la educación en derechos, se realizaron entrevistas semiestructuradas, con el objetivo de indagar en dos aspectos que se consideran centrales ¿Por qué es importante que los niños aprendan sobre EDH? y ¿Qué plantean las Bases Curriculares sobre la EDH? La pauta de entrevistas se validó a partir de 2 entrevistas piloto en instituciones de similares características. Para asegurar los aspectos éticos de esta investigación, la pauta fue revisada y aprobada por el Comité de Ética y las Educadoras firmaron voluntariamente un consentimiento informado antes de ser entrevistadas.

Posteriormente, se realizó un análisis temático reflexivo de las respuestas (Braun y Clarke, 2022), considerando la generación de códigos emergentes, la identificación de las temáticas más relevantes y la revisión y discusión de los temas recurrentes.

Para garantizar la validez de los datos, se organizaron reuniones periódicas para revisar las categorías de análisis elaboradas por las investigadoras (Corbin y Strauss, 2014). Posteriormente, se llevó a cabo una prueba de fiabilidad acerca de las categorías resultantes del análisis anterior en la que participó, además de las investigadoras, un juez externo. Las discrepancias identificadas fueron discutidas y resueltas, alcanzando un 96% de acuerdo interjueces.

Participantes

Las entrevistas se llevaron a cabo en el contexto del proyecto “Centro Internacional Cabo de Hornos para Estudios del Cambio Global y Conservación Biocultural (CHIC)” durante el año 2023. Para este estudio se analizarán las entrevistas realizadas a 4 Educadoras Infantiles que se desempeñan en instituciones pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública de Magallanes de la Región de Magallanes y de la Antártica Chilena. En la Tabla 2 se incluyen las variables que definen la muestra de educadoras entrevistadas.

Tabla 2:
Características de las participantes

Participantes	Formación universitaria	Experiencia como Educadora	Experiencia como Técnico	Nivel de Educación Infantil en el que ejerce
Educadora 1	2,5 años*	16 años	6 años	3° nivel (NT1) (4 a 5 años)
Educadora 2	5 años	15 años	0	3° nivel (NT2) (5 a 6 años)
Educadora 3	5 años	11 años	0	2° nivel (3 a 4 años)
Educadora 4	2,5 años*	5 meses	7 años	2° nivel (3 a 4 años)

Fuente: elaboración propia

*Corresponde a la continuidad de estudios profesionales, considerando que se formaron primero en un Instituto Profesional para obtener el título de técnico de Educación Infantil.

En el sistema educativo chileno coexisten dos perfiles profesionales en el nivel de educación infantil. Por un lado, las educadoras infantiles que cuentan con una formación universitaria de cinco años asumen el liderazgo de los equipos de aula y la coordinación con familias y comunidad, lo que las sitúa como responsables del proyecto educativo infantil. Por otro, las técnicas completan una formación de nivel superior en institutos profesionales durante dos años y medio, orientada a apoyar las actividades formativas y atender las necesidades asistenciales de niños y niñas. Dado que se anticipa un déficit de 4.500 educadoras de educación infantil en 2034 (Subsecretaría de educación parvularia, 2024.), las universidades han ampliado sus “programas de continuidad de estudios”, que permiten a las técnicas con formación previa acceder a la carrera universitaria en dos años y medio, reconociendo su experiencia y fortaleciendo la profesionalización del sector.

Resultados

Los resultados de este estudio se organizan en dos apartados. Primero se presentará el análisis del currículo de la educación infantil, y a continuación, los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas con las educadoras infantiles.

Bases Curriculares de la Educación Infantil

Enfoque de derechos

El currículo de Educación infantil chileno incluye la EDH a través de diversos elementos. En el primer capítulo se explicita el enfoque de derechos, la educación inclusiva, diversa, y la formación ciudadana como los cimientos del proceso formativo de niños y niñas. El segundo apartado del capítulo 1 se titula: “Enfoque de derechos: eje del concepto de niño y niña”. Aquí se menciona la relación que tienen las Bases Curriculares con la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, y se asegura la protección y cuidado de los niños y niñas, a quienes se reconoce explícitamente como sujetos de derecho. Estos principios se sintetizan en el siguiente extracto:

“La Educación Parvularia asegura al niño y la niña la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar e interés superior, como sujetos con derecho a una vida plena, protagonistas de los contextos en los que se desenvuelven. Lo anterior implica, entre otras cosas, superar prácticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria y reemplazarlas por prácticas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes..” (Mineduc, 2018, p.21).

En este apartado también se explicita la implementación de metodologías activas de aprendizaje para cumplir con el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho. Este enfoque se refuerza en el Capítulo 3 del documento al promover ambientes de aprendizaje inclusivos, en los que los niños y niñas son sus protagonistas y “construyen progresivamente su propia identidad y ciudadanía” (P.102). Además, en el apartado de Interacciones Pedagógicas se enfatiza en la necesidad de promover el respeto mutuo y el buen trato, “considerando en todo momento que niños y niñas son sujetos de derechos” (P.114).

El reconocimiento explícito de los derechos también se observa en el Capítulo 2, en el Núcleo de Convivencia y Ciudadanía. El objetivo de aprendizaje -O. A- N. °9 del segundo nivel promueve el interés por derechos como ser escuchado, tener un nombre o jugar. En el tercer nivel, avanza hacia su reconocimiento y defensa, fomentando la libre expresión y la valoración de la opinión infantil.

Este núcleo de aprendizaje tiene especial relación con el enfoque de derechos, al mencionar de manera explícita en las orientaciones pedagógicas la necesidad de favorecer que niños y niñas vivan, reconozcan y aprecien la diversidad y comprendan sus derechos. También se presentan otros conceptos vinculados a la EDH, tales como la valoración de la diversidad, la convivencia, la democracia y la promoción de la toma de decisiones, la participación, el autocuidado, la autonomía y la autorregulación.

Participación

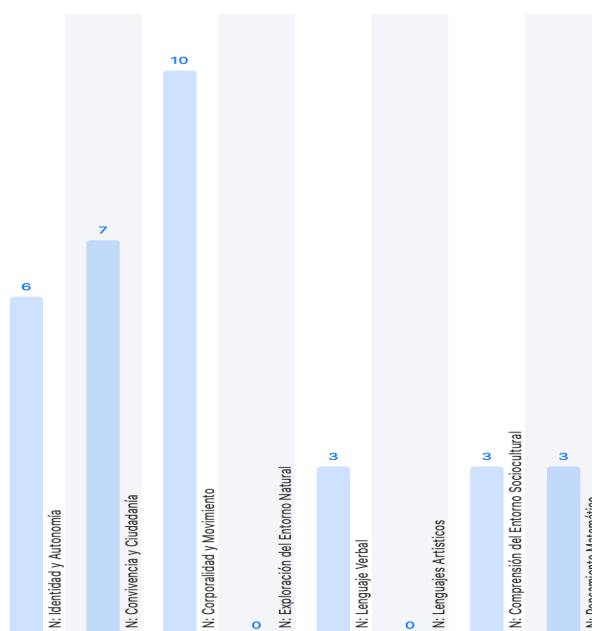
La promoción de la participación en el aula está presente en dos ámbitos: Desarrollo Personal y Social e Interacción y Comprensión del Entorno. En sus OA se manifiesta la promoción de la participación en situaciones cotidianas y juegos, celebraciones de su entorno, actividades solidarias y de cuidado de la naturaleza. Además, en los OA se incluyen metodologías activas de aprendizaje que promocionan el desarrollo emocional, el juego y la interacción con el medio social y cultural, con adultos significativos y entre pares.

Juego

El juego cobra especial relevancia en estas metodologías, ya que se encuentra presente en todos los Ámbitos de Experiencia. La distribución de los OA vinculados con la promoción del juego en los distintos Núcleos de Aprendizaje se visibiliza en el Gráfico 1.

Gráfico 1:

Cantidad de Objetivos de Aprendizaje relacionados con la promoción del juego



Fuente: elaboración propia realizada con software Atlas.ti

En el Gráfico 1 se observa una mayor presencia de la mención al juego en el Ámbito de Experiencia “Desarrollo personal y social”. En este ámbito el juego se vincula con manifestar preferencias cuando se participa, representar sus pensamientos y experiencias, comunicar sus preferencias, interactuar con pares y adultos, participar en actividades grupales y de colaboración, llegar a acuerdos, promover una convivencia armónica, asumir responsabilidades, explorar posibilidades de movimiento, reconocer las partes de su cuerpo y coordinar sus habilidades psicomotrices. En el ámbito de experiencia “Comunicación Integral”, el juego se relaciona con el fomento de la comprensión de mensajes, la incorporación de nuevas palabras para comunicarse y la expresión oral. Por último, en el ámbito de experiencia “Interacción y Comprensión del Entorno” el juego se vincula con la exploración de utensilios domésticos, su uso como un medio para describir las características de su comunidad y la manifestación de interés por los juegos que forman parte de su cotidianidad; adquirir la noción de permanencia y el empleo progresivo de números.

Entrevistas a Educadoras

Las Educadoras entrevistadas tienen una amplia experiencia de trabajo con niños y niñas de edades comprendidas entre los cinco meses y medio y los seis años. Actualmente se desempeñan en instituciones gratuitas que forman parte del nuevo sistema de Educación Pública que, desde 2017, se ha implementado gradualmente en Chile.

A continuación, se presentan los temas que han aparecido en las entrevistas a partir del análisis temático reflexivo realizado.

Sentido pedagógico de la EDH: formación en valores y reconocimiento de derechos

Las educadoras comprenden la Educación en Derechos Humanos (EDH) desde una perspectiva amplia, que integra la formación en valores como la empatía y el respeto, junto con el ejercicio de derechos mediante la participación en el aula. Al consultarles sobre su importancia en la Educación Infantil, surgieron respuestas diversas. La Educadora 4, sin nombrarla directamente, asocia la EDH con el aprendizaje del respeto. La Educadora 1 la vincula explícitamente con la enseñanza de valores, como la empatía y el respeto.

Por otra parte, las Educadoras 2 y 3 vinculan la enseñanza de EDH, con el conocimiento acerca de cuáles son los derechos de niños y niñas - por parte de los niños y niñas y la comunidad educativa-; la promoción de espacios que potencien la participación infantil en el aula; y el desarrollo de la confianza, la autonomía y la promoción de la defensa de los DD.HH. Esta última idea se expresa en la siguiente cita: “Siempre tenemos que trabajar para poder convivir en un ambiente donde se respeten los derechos de los otros y de ellos mismos (los niños y niñas)” (Educadora 2).

Participación

La Educadora 3, además, valora positivamente algunos cambios que ha vivido la crianza y la educación de niños y niñas en los últimos años y que favorecen el desarrollo de estas temáticas de participación:

“(Antes) no se hablaba [...] o no se nombraban (los derechos del niño y la niña), o no se hacían tantos juegos como se hace hoy en día [...] Hoy en día yo creo que en lo que nos estamos enfocando cada vez más, es que ellos tengan su voz, de que ellos puedan opinar. [...] Se les pregunta a los niños a qué quieren jugar, con qué juguete o herramienta, con cuáles materiales quiere jugar. Se les pregunta: ¿Le gustaría estar acá? ¿Le gustaría estar allá? ¿Cuál espacio es mejor?” (Educadora 3).

La Educadora 3 valora esta transición como algo positivo que favorece la autoestima, la autonomía y la confianza y que ayudará a que se conviertan en adultos más seguros de sí mismos. Además, señala que la participación es un derecho de la ciudadanía. La Educadora 1 también considera la

participación como un derecho humano, relacionándola con el respeto a las opiniones de los demás. De forma similar, la Educadora 4 vincula la EDH con la promoción de la participación, ya que supone que niños y niñas son protagonistas y pueden tomar decisiones sobre sus experiencias de aprendizaje. Por su parte, la Educadora 2 diferencia tipos de participación que pueden ocurrir en el aula señalando que no es lo mismo permitir opinar que ofrecer espacios reales para decidir. “A veces, [...] la participación es súper limitada, porque una dice “Si participaron porque le di la opción de opinar” [...] (Educadora 3).

Durante las entrevistas, tal como recoge la Tabla 3, se mencionaron algunos aspectos propios de la participación en el aula.

Tabla 3:

Citas representativas de las formas de participar de niños y niñas en el aula

Componente	Educadora 1	Educadora 2	Educadora 3	Educadora 4
Espacio	[Los niños] tienen derecho obviamente a la participación más o menos libre dentro de lo que es la actividad de rutina.	Nos funcionó muy bien trabajar con estaciones de trabajo. Frente a una experiencia de aprendizaje, tener distintas alternativas. Por ejemplo, de material, que ellos elijan con qué material. En el fondo se busca el mismo objetivo, pero que ellos puedan determinar qué es lo que quieren hacer.	Nuestras actividades tienen que ser diversificadas, que es obviamente lo que se ha ido promoviendo hace tiempo en educación parvularia.	Ellos pueden elegir el espacio al que ir, dónde quieren desarrollar su aprendizaje, dónde quieren experimentar.
Voz	Los palitos preguntones es algo súper sencillo porque son palitos que tienen un distintivo y el nombre del estudiante [...] la idea es que al término de la jornada no quede ningún palito en el otro lado, sino que hayan participado todos en distintas instancias pedagógicas.	Utilizamos este sistema [...] de los palitos preguntones para ir tomando turnos porque de todos los temas sale obviamente una opinión.	Nosotros le preguntamos ¿Les ha gustado la actividad? y han dicho que no, [...] No sé si el Agustín o Lucas, no me acuerdo quién más, dijo “no”, que no le gustó (ríe) y está súper bien que ellos nos manifiesten que no les guste y por qué no les gustó.	
Audiencia			Vamos monitoreando a	

			los niños y las niñas según cómo se van involucrando en las experiencias que nosotros vamos haciendo a diario, y también tenemos un registro anecdótico, que ahí nosotras vamos registrando lo que los niños nos van diciendo, o lo que vamos observando en el día a día.	
Influencia	Está distribuida la sala con sus juegos de manera libre, por lo tanto, cuando terminan alguna actividad pasan a jugar.	Yo siento que ellos [...] sienten su espacio como algo propio, no como un lugar donde simplemente ellos esperan a que las tías les entreguen las cosas o les digan lo que tienen que hacer. Cuando quieren pueden utilizar sus juguetes o sus cosas, también es algo que siento que ellos lo sienten, como un espacio donde ellos se pueden desenvolver.	Los niños deciden dónde juegan, ellos son los protagonistas, no somos nosotras, entonces, si nosotros les vamos a proponer un juego, o un material, ellos tienen que decidir con qué van a jugar.	Ellos entran, ellos eligen, ellos deciden qué construir con lo que les estamos presentando, o de qué forma hacerlo.

Fuente: Elaboración propia a partir de las 4 dimensiones para la participación de Lundy (2007).

Juego

Al preguntarles por la relación entre la EDH y el currículo, las educadoras 1 y 4 señalaron que el juego refleja este vínculo. Reconocen la presencia explícita de la EDH en el currículo y destacan el juego como un recurso que fomenta la igualdad y la colaboración en el aula. El juego es concebido tanto como un derecho fundamental en la primera infancia, como una herramienta de aprendizaje. Las educadoras destacan que, a través del juego, se promueve la participación, los valores y el respeto. La Educadora 4 relaciona el juego con la forma habitual de aprender que tienen niños y niñas. “El aprendizaje mediante el juego, que es un derecho, o sea, es lo innato del niño que se debe respetar, igual como un derecho, en su forma de aprender” [...] (Ed. 4).

Por su parte la Educadora 3 enfatiza la idea de que la educación infantil es una oportunidad para el aprendizaje a través del juego, según lo menciona en la entrevista:

“En educación infantil nosotros velábamos harto por la empatía, que tienen que ser respetuosos, que tienen que respetarse, tienen que escucharse. Jugamos mucho con los juegos de roles, pero después esto se va perdiendo. En la educación básica, se pierde ese derecho a pasarlo bien, a jugar, a divertirse” (Educadora 3).

Además, esta educadora considera que existen OA del núcleo Convivencia y Ciudadanía que se vinculan con la participación, la convivencia pacífica, y el juego. Así también, el Ámbito de Interacción y Comprensión del Entorno se relaciona con el conocimiento del entorno y de la libre expresión, todas áreas de aprendizaje que se vinculan con la enseñanza de los EDH. Además, señala que ella realiza juegos para fomentar el conocimiento de los derechos y deberes de los niños y niñas, para valorar su identidad y para que se reconozcan, tanto a sí mismos como a los demás. Así como para identificar el nombre, la nacionalidad y conocer a las familias.

Reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho en el currículo

El nuevo currículo se entiende como una herramienta que visibiliza a niños y niñas como sujetos de derecho, promueve la participación infantil y respeta las formas de aprender y expresarse, lo que se refleja en la cita que aparece a continuación:

El cambio es sustancial y tiene que ver con establecer a niños y niñas como sujetos de derecho. [...] se visualiza al niño y la niña como un ser humano, que en el fondo debe ser respetado. No es seguir basándonos en el adultocentrismo donde todo da vuelta en torno a lo que nosotros pensamos, creemos o sentimos que el niño, la niña, debe saber, aprender o cómo debe desenvolverse. [...] Ahora se parte en la base de reconocerlo como sujeto de derecho y no solo como alguien que recepciona información, sino que también se hace más partícipe. (Educadora 2)

Esta educadora valora como un cambio positivo del nuevo currículo el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derechos ya que introduce una visión más inclusiva y respetuosa de los derechos de la infancia y promueve la participación activa en el proceso educativo.

Discusión

Esta investigación ha analizado la relación entre el currículo y las percepciones que tienen 4 educadoras del sur de Chile sobre la EDH. Los resultados muestran que el enfoque de derechos se ha integrado recientemente y de manera explícita en el currículo de educación infantil de Chile, marcando un hito innovador y significativo. Esta incorporación reconoce la capacidad de niños y niñas para expresar su voluntad y pensamiento en coherencia con el desarrollo de su autonomía progresiva (Espinosa, 2025). Asimismo, enfatiza la importancia de los derechos sociales, políticos y culturales de la infancia, estableciendo la responsabilidad del Estado como garante de su cumplimiento.

De especial relevancia resulta la incorporación de dos objetivos de aprendizaje que hacen referencia explícita al reconocimiento y respeto, y a la defensa progresiva de los derechos de niños y niñas en línea con propuestas internacionales que destacan la importancia de explicitar objetivos vinculados a la EDH desde los primeros niveles educativos (Brantefors y Thelander, 2017; Phillips, 2016; Parker, 2018;). No obstante, durante las entrevistas, ninguna educadora hizo mención directa a estos objetivos específicos, y solo una de ellas manifestó conocimiento del enfoque de

derechos presente en el currículo. Esta falta de vinculación podría explicarse porque, si bien las educadoras abordan estos contenidos en sus prácticas, no siempre los asocian explícitamente con la EDH.

Este hallazgo es un tanto contradictorio con la apropiación que se demuestra del concepto de EDH por parte de las educadoras, ya que vinculan la enseñanza de los derechos con el conocimiento, la promoción de espacios respetuosos y la defensa de los DD.HH. Estos elementos forman parte de las tres dimensiones de la EDH promovidos por la ONU (2011), educación sobre, a través y para los derechos humanos. Un modelo ampliamente estudiado, que permite responder de manera coherente a las características complejas de la infancia (Isenstrom, 2024; Struthers, 2015). Incluso una educadora vincula la Enseñanza de los Derechos Humanos como una herramienta para el empoderamiento de los niños y niñas (Gaitán, 2018).

El análisis de las entrevistas pone claramente de manifiesto que las educadoras reconocen una participación infantil mediada por el control adulto, donde las decisiones de niños y niñas se restringen a elegir entre una serie de alternativas previamente definidas. Se emplean diversas estrategias para fomentar esta participación (como los palitos preguntones, preguntas abiertas o elección de actividades) y todas ellas comparten el propósito de incentivar que niños y niñas tomen algunas decisiones dentro del aula.

Esta práctica se puede analizar desde dos perspectivas diferentes, pero al mismo tiempo complementarias. Desde el modelo de participación de Lundy (2007), donde se observa un equilibrio entre las dimensiones de "espacio" y "voz", ya que se generan instancias para que los niños expresen sus opiniones y las educadoras escuchan activamente sus respuestas. Sin embargo, las dimensiones de "audiencia" e "influencia" son más limitadas, ya que las opiniones de los niños y niñas son consideradas solo dentro de ciertos márgenes establecidos por las personas adultas, sin un impacto directo en decisiones más relevantes. Desde la perspectiva de la escalera de participación de Hart (1992), estas experiencias se sitúan en el nivel donde las acciones son iniciadas por adultos con participación activa de los niños. Aunque este nivel forma parte de la participación auténtica, todavía se reconoce el reto de avanzar hacia la participación iniciada y dirigida por los propios niños y niñas, donde puedan proponer, liderar e impulsar iniciativas que respondan a sus propios intereses.

En consecuencia, se presenta un desafío clave para las educadoras: ampliar las oportunidades y el repertorio de situaciones donde niños y niñas puedan tomar decisiones más significativas, que promuevan una participación más autónoma y empoderada que contribuya al ejercicio pleno de derechos.

A partir del contenido de las entrevistas, se observa que el currículo de educación infantil se configura como un espacio facilitador para la implementación de prácticas significativas y para la ampliación de espacios de participación infantil. Destacando que, no sólo establece declaraciones generales sobre la importancia de la participación, sino que además ofrece objetivos de aprendizaje, sugerencias metodológicas y orientaciones para la planificación educativa, que permiten guiar a las educadoras en la creación de experiencias donde niños y niñas puedan expresar sus opiniones y participar activamente en las decisiones que afectan a su vida cotidiana.

En este sentido, el currículo proporciona un marco de referencia que valida la participación infantil y la sitúa como una dimensión clave del aprendizaje escolar y de la convivencia en las aulas. Proporciona orientaciones concretas para la planificación y favorece la creación de espacios donde los niños y niñas no solo sean escuchados, sino que puedan compartir las decisiones que adoptan y llevarlas a la práctica (Gaitán, 2018; Hart, 1992). Todo ello representa una magnífica oportunidad para que las educadoras avancen hacia modelos de participación más autónomos, donde los niños y niñas ejerzan su derecho a participar como sujetos activos y se conviertan en verdaderos protagonistas de lo que sucede en su entorno escolar.

Un aspecto fundamental en todo este proceso es el papel que tiene el juego en la enseñanza de la EDH. De las cuatro educadoras entrevistadas, dos de ellas lo vinculan directamente con este tipo de educación, aunque desde una perspectiva instrumental, considerándolo una estrategia lúdica de aprendizaje, en lugar de una actividad natural y central de la primera infancia, que debería surgir de la iniciativa propia de niños y niñas (Venegas et al., 2018). En la práctica cotidiana, las

educadoras lo utilizan casi exclusivamente como una estrategia didáctica centrada en objetivos, lo que restringe sus más amplias posibilidades formativas. Esta visión se ve reforzada por el currículo que, aunque menciona el juego en todos sus capítulos y lo reconoce explícitamente como un derecho y una modalidad privilegiada de aprendizaje durante la primera infancia, lo enfoca principalmente hacia el logro de objetivos de aprendizaje en distintas áreas disciplinares. Situación que confirma la tendencia de asumir el juego como un medio para la enseñanza de contenidos específicos antes que como una experiencia intrínsecamente valiosa por el placer de jugar y por su aspecto liberador, espontáneo y procesual que es fundamental para la EDH (Sarlé, 2001; Venegas et al., 2018). Esto limita las oportunidades fundamentales del juego libre en la primera infancia, al mismo tiempo que convive con la valoración que tienen las educadoras sobre el juego como derecho en sí mismo y potenciador de relaciones entre pares.

En el marco de la EDH, resulta necesario distinguir entre distintas formas de integrar el juego en la primera infancia. Por una parte, el aprendizaje a través del juego o de estrategias lúdicas permite que niños y niñas participen activamente en su proceso de aprendizaje, aunque siempre mediados por el adulto. Por otra, la gamificación incorpora elementos externos del juego (como puntos, recompensas o reglas) sin transformar las relaciones pedagógicas, lo que puede limitar la agencia infantil. En contraste, el juego libre y espontáneo representa una expresión auténtica de los intereses y decisiones de las niñas que crean sus propias reglas y dinámicas. Desde una perspectiva crítica (Valero, 2012) advierte que existe riesgo de simular participación sin garantizar un ejercicio real de derechos, lo que tensiona el sentido formativo y emancipador de la EDH.

Para la EDH, el juego no puede simplemente ser visto como un instrumento motivador para el aprendizaje, sino que debe ser desarrollado como un campo legítimo de ejercicio de derechos, expresión, toma de decisiones y construcción de ciudadanía infantil (Valero, 2012). Esto implica el reconocimiento de niños y niñas con agencia, más que como un simple sujeto que aprende.

Por otra parte, la comprensión limitada sobre el significado de la EDH observada en algunas respuestas podría estar influida, al menos en parte, por las características de la formación inicial recibida. Las dos educadoras que evidencian un conocimiento más desarrollado en esta temática cursaron carrera de educación infantil en la universidad, sin haber transitado previamente por el rol de técnico en educación infantil. Si bien los estudios sobre trayectorias de formación continua universitaria para técnicos en educación infantil aún son escasos (Barreira-Cerqueiras y Sarceda-Gorgoso, 2022), distintos autores coinciden en que las educadoras con una formación universitaria más amplia tienden a contar con mayores oportunidades para desarrollar conocimientos, seguridad profesional e interiorización de los principios de los derechos humanos, aspectos claves para una implementación efectiva de la EDH (Isenström, 2020; Waldron y Oberman, 2016).

Conclusiones

La EDH en la primera infancia en Chile aún tiene un amplio camino por recorrer. Para que las educadoras infantiles logren un dominio conceptual y práctico en la implementación de estos enfoques, es fundamental que las instituciones formadoras —tanto universidades como espacios de desarrollo profesional— integren de manera más robusta y sistemática la educación en derechos humanos en sus programas formativos. Si bien el currículo infantil ofrece un marco orientador con diversos elementos para el desarrollo de prácticas de educación en derechos humanos, los hallazgos evidencian que la preparación de las educadoras es clave para su aplicación efectiva.

A partir de los resultados de este trabajo, se concluye que existe un vínculo central entre la participación infantil y la EDH, ya que la participación se reconoce como un derecho en sí misma y también como una vía para el ejercicio de otros derechos. Ambos aspectos fortalecen el concepto de ciudadanía activa en la infancia. Enfatizar en la importancia de este enfoque implica avanzar hacia una educación que no solo promueva la participación, sino que la conciba como un pilar fundamental para la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

Finalmente, comprender cómo las educadoras conceptualizan los principios de la EDH fortalece el sistema educativo chileno y ofrece aprendizajes clave para el debate y la mejora de la Educación en Derechos Humanos a nivel global. Este análisis permite identificar similitudes y diferencias con

otros sistemas educativos, facilitando la comparación de estrategias eficaces para la EDH frente a desafíos globales compartidos, tales como la desinformación, el auge de los discursos de odio y la necesidad de promover el cumplimiento de tratados internacionales de derechos humanos.

Limitaciones

Contar con cuatro participantes representa una limitación en términos de generalización y representatividad de los hallazgos. Sin embargo, esta restricción se ve compensada por el análisis del currículo incorporado en este estudio, que proporciona un marco normativo y estructural que permite contrastar y contextualizar las percepciones de las educadoras. Además, las participantes provienen de instituciones públicas y cuentan con distintos niveles de experiencia y formación, lo que enriquece la perspectiva del estudio desde el rol garante que desempeñan estas instituciones en la EDH. Debido a la relevancia de estos hallazgos, se proyectan futuras líneas de investigación centradas en las prácticas pedagógicas que las educadoras infantiles implementan en los centros educativos, lo que permitirá un análisis más profundo de cómo se desarrolla la EDH.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La investigación cuenta con la aprobación y renovación anual emitida por el comité ético científico de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Se utilizó de forma acotada I.A. únicamente como apoyo en consultas, orientaciones y comprobaciones del sistema de referencias APA 7.

Agradecimientos y financiación

Las autoras expresan su agradecimiento al proyecto Centro Internacional Cabo de Hornos para estudios del cambio global y Conservación Biocultural (Cape Horn International Center for Global Change Studies and Biocultural Conservation, CHIC). ANID/BASAL FB210018 en donde se realizaron las entrevistas. Agradecimientos especiales a las educadoras infantiles que participaron de este estudio.

Conflicto de intereses

Las autoras 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

Diseño de estudio, marco teórico, análisis de la información, redacción del borrador original, discusión de resultados y limitaciones, Katherine Araya. Conceptualización, metodología, software, análisis de la información, redacción de borrador original, Patricia Ojeda. Definición de enfoque, ajustes de redacción y revisión general del escrito, María de los Ángeles Espinosa. Metodología, edición general, Carmen Gloria Zúñiga.

Referencias

- Brantefors, L., y Thelander, N. (2017). Teaching and Learning Traditions in Children's Human Rights. Curriculum Emphases in Theory and Practice. *International Journal of Children's Rights*, 25(2), 456–471.
- Barreira-Cerqueiras, E.M., y Sarceda-Gorgoso, C. (Eds.). (2022). *Desafíos para la formación inicial del profesorado técnico de formación profesional y claves para el éxito* (1ª ed). Dykinson.

<https://doi.org/10.1163/15718182-02502009>

- Braun, V., y Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Corbin, J. M., y Strauss, A. L. (2014). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE.
- Corsaro, W. (2018). *The Sociology of Childhood* (5th ed.). SAGE Publications.
- Espinosa, M.A. (2025). Infancia, derechos y ciudadanía. J. Díaz Revorio y C. Vidal (Eds), *Educación en valores: Construir ciudadanía*. Madrid: Dykinson
- Gaitán Muñoz, L. (2018). Los derechos humanos de los niños: ciudadanía más allá de las "3Ps". *Sociedad e infancias*, 2, 7-37. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59491>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. In *Applied Developmental Science* (Vol. 28, Issue 1, pp. 1–21). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. UNICEF
- Holstein, J. y Gubrium, J. (2013). Práctica interpretativa y acción social. En N. Denzin y. Lincoln (Eds.). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de Investigación Cualitativa Vol. III* (p. 228-269). GEDISA.
- Isenström, L. (2024). Positions of children's human rights in school-age education centers. *International Journal of Educational Research*, 128, 102492. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.1024>
- Isenström, L. (2020). Children as Growing Rights Subjects-The Significance of Teachers' Actions. *International Journal of Children's Rights*, 28, 258–287. <https://doi.org/10.1163/15718182-02802012>
- Isenström, L., & Quennerstedt, A. (2020). Governing rationalities in children's human rights education. *International Journal of Educational Research*, 100. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101546>
- Lundy, L. (2007). "Voice" is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Naciones Unidas. (2006). *Programa mundial para la educación en derechos humanos: Plan de acción para la primera etapa*. Oficina del alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*.
- Parker, W. C. (2018). Human rights education's curriculum problem. *Human Rights Education Review*, 1(1), 05–24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2450>
- Perry-Hazan, L., y Somech, A. (2023). Conceptualising student participation in school decision making: an integrative model. *Educational Review*, 75(6), 1202–1223. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1976113>
- Phillips, L. (2016). Human rights for children and young people in Australian curricula. *Curriculum Perspectives*, 2(36), 1–14.
- Quennerstedt, A. (2016). Young children's enactments of human rights in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2015.1096238>
- Quennerstedt, A. (2020). Educational aims of rights education in primary school—zooming in on teachers and pupils in two classes. *Education 3-13*, 48 (5), 611-624. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1635629>

- Robinson, C., Phillips, L., y Quennerstedt, A. (2020). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers' responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220-241. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., y Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. In *Applied developmental science* (Vol. 28, Issue 1, pp. 1-21). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Sarlé, P. (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Novedades Educativas.
- Subsecretaría de Educación Parvularia y Elije Educar (2024). *Dotación de educadoras/es de Párvulos en Chile: Análisis, proyección y desafíos para la próxima década 2024-2034*. Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Struthers, A. E. C. (2015). Human rights education: Educating about, through and for human rights. *International Journal of Human Rights*, 19(1), 53-73. <https://doi.org/10.1080/13642987.2014.986652>
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- United Nations. (2011) *Declaration on Human Rights Education and Training*. (A/RES/66/137)
- UNICEF. (1996). *Convención sobre los Derechos del Niño: aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989*.
- Valero, P. (2012). *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Una Empresa Docente.
- Venegas Rubiales, F.M., García Ortega, M.P., y Venegas Rubiales, A.M. (2018). *El juego infantil y su metodología*. (2ª. Ed.). IC Editorial.
- Waldron, F., & Oberman, R. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools. *The international journal of human rights*, 20 (6), 744-760. <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1147434>

Acosta Valentín, L. (2025). Diseño e implementación participativa del taller Instagram en las aulas para Educación Secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 119-131.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.104099>

Diseño e implementación participativa del taller Instagram en las aulas para Educación Secundaria

Participatory design and implementation of the 'Instagram in the classroom' workshop for Secondary Education

Laura Acosta Valentín

Universidad del Atlántico Medio, <https://orcid.org/0009-0003-1273-1716>

Resumen

Los escenarios pedagógicos actuales requieren de la formación docente necesaria para afrontar y optimizar los recursos tecnológicos que tiene a su disposición y en uso el alumnado, en este caso Instagram. Esta investigación explora las opiniones y necesidades de profesorado y alumnado de secundaria y, a partir de esa interacción se elabora, implementa y evalúa una formación para el profesorado de secundaria en el uso de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género en el marco de la formación para mejorar la competencia digital docente. El desarrollo de este objetivo se ha cubierto en tres etapas: identificación, diseño y programación e implementación, en las que han participado un total de 515 personas distribuidas en las distintas fases. Los instrumentos de recogida de información han sido de carácter mixto (cuestionarios y entrevistas grupales). Los resultados sustentan y explican el proceso de toma de decisiones para elaborar e implementar el taller Instagram en las aulas, así como su evaluación y su seguimiento. Este proceso se justifica con la importancia de que el profesorado y otros agentes educativos tomen parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje y dispongan de herramientas y recursos fundamentados en sus expectativas, conocimientos, opiniones y necesidades.

Palabras clave: *formación del profesorado de secundaria; competencia digital docente; Instagram; taller.*

Abstract

Current pedagogical scenarios require specific teacher training to address and optimize the educational utilization of technological resources available to students. An example of this type of resource is Instagram, a widely used social network which has been chosen for this research. The study explore the opinions and needs of both secondary school teachers and students. Based on this interaction, a workshop for secondary school teachers was designed, implemented, and evaluated. The subject of the workshop was the use of Instagram as a pedagogical tool with a gender perspective, within the broader framework of improving teachers' digital competence. The study was carried out in three stages: (1) identification, (2) design, and (3) programming and implementation, with the participation of 515 people throughout the different phases. Data

collection instruments included both questionnaires and group interviews, and the results were used to support and explain the decision-making process behind the development and implementation of the Instagram workshop in classrooms, as well as its evaluation and follow-up two years after its implementation. This process highlights the importance of teachers and other educational agents actively participating in teaching-learning processes while having access to tools and resources based on their expectations, knowledge, opinions, and needs.

Keywords: *Secondary teacher education; digital teaching competence; Instagram; training workshop*

Introducción

Los requerimientos pedagógicos actuales no contemplan las tecnologías como un añadido, sino que, siguiendo la concepción de escenario de Medina (2006) componen un elemento esencial en la comprensión y estructura del aula, que se conforma como un todo más completo que la suma de sus partes. En un contexto en el que las aulas están –o idealmente podrían estar– enriquecidas por la dotación y uso de las tecnologías, la competencia digital docente (CDD) se hace necesaria para el desarrollo profesional de profesoras y profesores en tanto que les capacita para su uso y su aprovechamiento (Esteve-Mon et al., 2022) y les habilita, a su vez, para formar al alumnado (Dávila Morán et al., 2023).

La competencia digital docente (CDD) además de ganar presencia ha ido desarrollándose y evolucionando (Esteve-Mon et al., 2022), dotándose de complejidad y profundidad. Esta competencia engloba un entramado complejo de aptitudes, actitudes y conocimientos que habilitan a las y los docentes para implementar la tecnología como elemento integrador, coherente con el sentido de escenario holístico y sistémico de las aulas en la actualidad. En Europa, el marco DigCompEdu determina seis áreas para la CDD: 1. compromiso profesional, 2. contenidos digitales, 3. enseñanza y aprendizaje, 4. evaluación y retroalimentación, 5. empoderamiento de las y los estudiantes y 6. desarrollo de la competencia digital de las y los estudiantes (Redecker & Punie, 2017). Además de las pautas del marco europeo que destacan la suma de conocimientos, habilidades y capacidades que requieren las y los docentes (Consejo de la Unión Europea, 2018), las voces expertas sostienen igualmente que la CDD es compleja y cuenta con múltiples elementos (Corrales-Serrano, 2024; INTEF, 2022; Esteve-Mon et al., 2022) necesarios para promover un aprendizaje significativo en el contexto tecnológico actual (Silva et al. 2022). Así, la CDD es más que el conocimiento tecnológico (Corrales-Serrano, 2024) y aglutina también los requerimientos de la competencia pedagógica digital (Dávila Morán et al., 2023) necesarios para el uso y para la enseñanza-aprendizaje de la tecnología en las aulas.

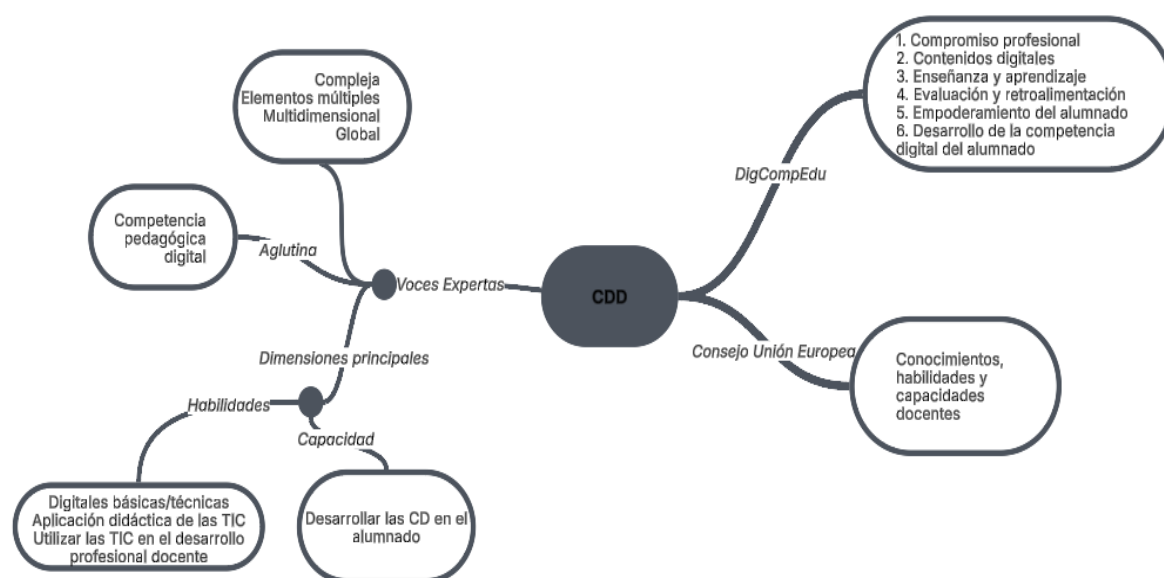
Esteve-Mon, Llopis Nebot y Adell Segura (2022) determinan que las principales dimensiones de la CDD son: habilidades digitales básicas o de tipo técnico, habilidades relacionadas con la aplicación didáctica de las TIC, habilidades para utilizar las TIC en el desarrollo profesional de las y los docentes y la capacidad de desarrollar las competencias digitales en el alumnado. Es decir, la CDD es multidimensional, global (Ruíz del Hoyo Loeza et al., 2023) y atiende a la necesidad de dotar de herramientas y recursos a las y los docentes para enfrentar con éxito los requerimientos de la escuela actual en el marco de la perspectiva postdigital, que se desarrolla comprendiendo e integrando las dimensiones que se despliegan en las prácticas docentes: lo social, material, digital y analógico (Carballo Soca et al., 2024).

La formación y destreza del profesorado en CDD repercute directamente en la competencia digital (CD) del alumnado y, en consecuencia, en sus habilidades, conocimientos y capacitación con conciencia crítica, respondiendo a las necesidades e intereses sociales de instruir una ciudadanía digitalmente alfabetizada (Silva et al., 2024). La CD debe permear a los usos y necesidades del alumnado, por lo que es interesante que se trabajen aspectos tecnológicos de su realidad. Entre los intereses del alumnado (y de otros grupos sociales) destaca el uso de las redes sociales en general y de Instagram particularmente (IAB Spain, 2024) como espacio de interacción, fuente de

información y escenario de desarrollo personal. Como respuesta a esta realidad, esta investigación explora la posibilidad de formar al profesorado en el uso de Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género como recurso para trabajar la CD a partir de la formación en CDD. Esta formación puede mejorar la integración de Instagram como instrumento educativo, repercutiendo a su vez en el desarrollo de destrezas y habilidades que capaciten al alumnado para habitar las redes sociales -y los espacios digitales en general- desde la alfabetización digital crítica. Se propone Instagram por la fuerte presencia de jóvenes (IAB Spain, 2024) y porque su epicentro es la imagen y esto repercute tanto en los modelos de interacción y comunicación como en la autopercepción, construcción y presentación de la identidad digital (Calvo y San Fabián, 2018). El objetivo de esta investigación es explorar las opiniones y necesidades del profesorado y el alumnado de secundaria con respecto al uso de Instagram y, a partir de esa interacción elaborar, implementar y evaluar una formación para el profesorado de secundaria en el uso de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género.

Figura 1

Competencia Digital Docente



Fuente: Elaboración propia a partir de Redecker & Punie, 2017; Consejo de la Unión Europea, 2018; Corrales-Serrano, 2024; INTEF, 2022; Esteve-Mon, et al., 2022; Silva et al., 2022; Dávila Morán et al., 2023; Ruíz del Hoyo Loeza et al., 2023; Carballo Soca et al., 2024.

Método

Diseño y participación

La propuesta de formación para profesorado de secundaria Instagram en las aulas se plantea, diseña y estructura a partir de una adaptación propia de la metodología del Enfoque del Marco Lógico (EML). Este método participativo de discusión construye los avances en base a las decisiones que se toman en el desarrollo de las acciones a partir de las opiniones y necesidades de las y los participantes en la investigación con una secuencia lineal organizada (Camacho et al., 2001). Las fases o etapas de la investigación, según el EML no se extinguen (tabla 1), sino que, aunque se suceden, pueden coexistir si es necesario, interactuando y retroalimentándose (Gilabert Sansalvadora y Peiró Vitoria, 2020; Camacho et al., 2001). Han participado un total de 515 personas distribuidas en las distintas fases de la investigación.

Tabla 1

Fases de la investigación y participantes

1	Identificación	Análisis del problema		Profesorado de secundaria (n= 110) y alumnado de secundaria (n= 316)
		Análisis de objetivos		
		Análisis de alternativas		
2	Diseño y programación	Planificación		Profesorado (n=17) estudiantes de doctorado de educación (n=8)
		Factores de viabilidad		
		Matriz de planificación		
3	Implementación	Ejecución	Plan de ejecución	Profesorado de secundaria (n=30)
		Seguimiento	Evaluación simultánea	
		Evaluación	Pertinencia	
			Eficiencia	
			Eficacia	
			Impacto	
		Viabilidad		

Fuente: Adaptación a partir de Gilabert Sansalvador y Peiró Vitoria, 2020 y Camacho et al., 2001.

La adaptación del EML a este proyecto facilita una relación coherente entre la formación propuesta y los objetivos que se persiguen, permitiendo dar respuesta a las necesidades reales del profesorado de secundaria. Para ello, se ha valorado la pertinencia de la formación y se ha ajustado su diseño considerando la disponibilidad, el interés, las necesidades y experiencias del profesorado, así como las percepciones de otros agentes educativos. De este modo, la propuesta Instagram en las aulas se construye de forma colaborativa y da lugar a una acción formativa alineada con la realidad educativa, útil para el desarrollo de la competencia digital docente (CDD) (INTEF, 2022).

Instrumentos

En función de las necesidades concretas de desarrollo de cada etapa, de los objetivos del estudio y de las características de las y los participantes se ha trabajado con instrumentos específicos, ad hoc y validados por expertas para cada fase y grupo, según se enumera en la tabla 2.

Tabla 2

Instrumentos

Etapa	Grupo participante	Instrumento
1	Alumnado	Cuestionario
		Entrevistas grupales
2	Profesorado	Cuestionario
	Profesorado	Participación en taller piloto
		Cuestionario
3	Equipo de trabajo	Grupos de trabajo
	Profesorado	Participación en taller
		Evaluación mediante cuestionario

En todos los casos los cuestionarios fueron cerrados, con preguntas de multirrespuesta y escala Likert. Las entrevistas grupales al alumnado se realizaron con las y los voluntarios de cada clase, respetando los grupos naturales.

Análisis de datos

El análisis de los datos se desarrolló siguiendo el avance de las distintas etapas de la investigación que, a su vez, fueron base para las etapas siguientes. Así, la investigación fue ejecutándose a partir de conclusiones anteriores que guiaron la toma de decisiones, intentando de este modo dar respuesta a las necesidades reales de cada etapa. Para el análisis de los datos cuantitativos se utilizó el software Jasp 0.19.3.0. En función de las variables y del tipo de instrumento se implementaron las pruebas estadísticas necesarias. El tratamiento de los datos cualitativos se realizó mediante análisis del discurso. Ambos tipos de datos se triangularon para obtener una visión global de la realidad.

Resultados

Los resultados se presentan según las distintas etapas de la investigación.

Etapas 1. Identificación

Durante la primera fase de la investigación se trabaja con profesorado y alumnado de secundaria el análisis del problema, de los objetivos y de las posibles alternativas. En este primer momento se persigue conocer si profesorado y alumnado consideran de interés incluir Instagram como herramienta pedagógica en las aulas, si ya hacen algún uso educativo de esta herramienta (o alguna similar) y cuáles son sus impresiones e intereses al respecto. Siguiendo estas pautas se identifica si: a) hay una necesidad real de que las y los docentes aprendan a utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género, b) qué tipo de formación sería la adecuada. Este primer contacto profundiza en las necesidades e intereses de las y los agentes educativos.

Se consulta al profesorado su opinión sobre formación en Instagram y las posibilidades que creen que tiene como herramienta pedagógica. Según se expresa en la tabla 3, el 67,3% afirma que Instagram puede usarse como herramienta pedagógica y al 55,5% opina que le beneficiaría recibir formación al respecto.

Tabla 3

Opiniones profesorado sobre formación en Instagram

		Mujeres		Hombres		Total	
		N	%	N	%	N	%
¿Cree que Instagram puede usarse como una herramienta pedagógica?	Sí	52	69,30%	22	62,90%	74	67,30%
	No	23	30,70%	13	37,10%	36	32,70%
	En ninguno	18	24,00%	11	31,40%	29	26,40%
¿En qué aspectos del uso de Instagram cree que sería beneficioso para usted recibir formación?	Para uso personal	6	8,00%	3	8,60%	9	8,20%
	Como herramienta pedagógica	44	58,70%	17	48,60%	61	55,50%
	Otra	7	9,30%	4	11,40%	11	10,00%

En los cuestionarios al profesorado y al alumnado se indaga sobre la pertinencia de trabajar Instagram en los centros educativos. La tabla 4 recoge las afirmaciones con las que el profesorado

se ha sentido identificado con respecto a la relación entre Instagram y la escuela. Predominan las respuestas que dan importancia a aprender a utilizar Instagram (72,7%). No se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres $\chi^2(4, N = 110) = 1.561, p = 0,816$.

Tabla 4

Opiniones profesorado pertinencia de Instagram en entornos educativos desagregado por sexo

Ítems	Mujer	Hombre	Total
Instagram y el resto de Redes Sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela	8	4	12
No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las Redes Sociales	4	4	8
No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela	7	3	10
Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla	24	9	33
Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela	32	15	47
Total	75	35	110

Aplicando la prueba de chi-cuadrado con respecto a la experiencia (tabla 5) $\chi^2(24, N = 110) = 22.241, p = 0,565$ y a la edad $\chi^2(28, N = 110) = 27.696, p = 0.481$, tampoco aparecen diferencias significativas.

Tabla 5

Opiniones profesorado pertinencia de Instagram en entornos educativos desagregado según años de experiencia docente

Ítems	Años ejerciendo como docente							T
	0	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	>20	
Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela	2	9	1	4	3	4	24	47
Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla	0	3	2	2	5	5	16	33
Instagram y el resto de Redes Sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela	0	2	0	0	0	2	8	12
No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela	0	2	0	1	0	2	5	10
No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las Redes Sociales	0	0	0	0	3	2	3	8
Total	2	16	3	7	11	15	56	110

En el caso del alumnado, sobre estas mismas cuestiones las opiniones están más divididas. En este caso tampoco hay diferencias significativas entre mujeres y hombres (tabla 6) $\chi^2(12, N = 306) = 7.301, p = 0,837$.

Tabla 6

Opiniones alumnado pertinencia de Instagram en entornos educativos desagregado por sexo

Opiniones alumnado Instagram	Sexo				Total
	Hombre	Mujer	No contesta	Otro	
Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela	22	18	0	1	41
Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla	36	52	3	2	93
Instagram y el resto de Redes Sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela	42	39	3	4	88
No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela	9	8	1	0	18
No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las Redes Sociales	32	31	1	2	66
Total	141	148	8	9	306

Ni según la edad del alumnado (tabla 7) χ^2 (36, N = 301) = 35.529, p = 0,491.

Tabla 7

Opiniones alumnado pertinencia de Instagram en entornos educativos desagregado por edad

Ítems	2ºESO	3º ESO	4º ESO	1º Bach	2º Bach	Total
Instagram y el resto de Redes Sociales son un entretenimiento, no tienen que ser tenidas en cuenta en la escuela	35	11	19	17	8	90
No hay buenos usos ni malos usos, cada cual puede hacer lo que quiere en las Redes Sociales	40	12	7	8	6	73
No es un tema lo suficientemente importante como para que se encargue la escuela	3	6	5	3	2	19
Es una herramienta de trabajo útil por lo que es importante aprender a usarla	32	17	13	16	15	93
Es una forma de relacionarse por lo que hay que trabajarla en la escuela	14	8	8	6	5	41
Total	124	54	52	50	36	316

Con respecto al alumnado, se ahonda en sus opiniones a partir de entrevistas grupales. Del total de alumnado participante en el cuestionario (N=316), 192 conformaron las nueve entrevistas grupales respetando sus grupos naturales de clase. La tabla 8 muestra la distribución por cursos de las alumnas (N=101) y alumnos (N=86).

En las entrevistas grupales el alumnado se muestra más interesado en que Instagram tenga presencia en la educación formal que en los cuestionarios. En todos los casos el cambio en las respuestas surge a partir de que alguna alumna o alumno proponga opciones de uso que despiertan el interés del resto, generándose una lluvia de ideas. Los aspectos principales que señalan se distribuyen en tres grupos: privacidad, agencia y posibilidades de uso.

Tabla 8

Distribución de las entrevistas grupales por sexo y curso académico

Nº de Grupos	Curso	Mujer	Hombre	Otro	No contesta	Total
2	2º	31	20	1	0	52
2	3º	14	19	1	0	34
3	4º	29	34	1	0	64
1	1ºBach	15	8	0	0	23
1	2º Bach	12	5	2	0	19
Total		101	86	5	0	192

Con respecto a la privacidad indican que no quieren compartir sus cuentas privadas, no quieren al profesorado como amistades en Instagram, pero si quieren compartir espacios de otros modos, por ejemplo, con una cuenta de clase, por asignaturas o del centro.

Al hilo de esto resaltan la agencia e inciden en que sienten desconfianza porque generalmente los discursos que reciben en las aulas son alarmistas y estructurados desde el desconocimiento ya que inciden en que el profesorado y agentes externos les hablan del uso de redes sociales no son usuarias de las mismas.

ASGD-268. Es que se piensa que todo es malo. (Mujer, 4ª ESO) [referido a un agente externo que les imparte charlas sobre seguridad digital]

Indican que estos discursos, que están desprovistos de experiencia y que desautorizan las vivencias y opiniones del alumnado despiertan rechazo y generan problemas de confianza, resaltan la importancia de que se trabaje con un enfoque realista del uso.

ASGD-94. Estaría bien que no solo nos cuenten lo malo, sino que se use para otras cosas, así vemos más opciones, pero no que digan siempre que es malo. (Mujer, 4º ESO)

Por último, en todas las entrevistas grupales el alumnado señala multitud de posibilidades de implementación, muchas a partir de sus propios usos extraescolares ligados al aprendizaje.

ASGD-900. Yo todo lo que busco de fondos marinos lo busco por ahí. Sigo cuentas que recomiendan documentales que están guapos y eso y te informas y está bien porque salen montón de cosas y gente que sabe. (Hombre, 4º ESO)

Las opciones que han propuesto se agrupan en: - vía de comunicación del centro (para indicar urgencias, información relevante, datos de interés, etc.)

ASGD-1019. Pues me enteraría de más cosas si publican ahí (en Instagram) porque la página de información del instituto solo al miro cuando hay alerta para ver si no tengo que venir, pero nada más. (Hombre, 2º Bach)

- Espacio para profundizar en las materias con contenido complementario: para compartir material, entregar proyectos, generar contenido o mejorar la calidad del contenido.

ASGD-1021. Nosotros (grupo de arte) a veces flipamos porque nos enseñan un cuadro en una fotocopia mala y en blanco y negro y claro, ¿qué quieres que vea ahí? Es que es imposible. Sería mucho mejor una imagen bien digitalizada. Por ejemplo, si la suben a Instagram puedo hacer los deberes viéndola ahí, no en una fotocopia imposible que no hay quien diferencie el azul del naranja. (Hombre, 2º Bach)

Tanto el profesorado como el alumnado considera que Instagram es una herramienta con potencial pedagógico que es interesante incluir en el marco escolar.

Etapas 2.

Como respuesta a los resultados de la etapa 1, en la etapa 2 se planifica la actuación, se miden los factores de viabilidad y se construye una matriz de planificación para la formación. En esta fase,

en primer lugar, se plantea y desarrolla una formación piloto con profesorado y, en segundo, se trabaja para mejorar esta formación y desarrollar una versión online. El taller piloto se realizó en dos Institutos de Gran Canaria, cada taller fue presencial con una temporalización de dos sesiones intensivas por taller. Participaron docentes de distintas asignaturas y niveles. En el IES 1 participaron nueve profesoras: una de tecnología, dos de biología, una de educación física, una de inglés, una de economía, una de lengua castellana y literatura, una de matemáticas y una de plástica. Y seis profesores: uno de biología, uno de plástica, uno de lengua castellana y literatura, uno de inglés y dos de matemáticas. En el IES 2 el taller se impartió para el orientador y la coordinadora TIC. Así, en los dos talleres piloto participan 17 docentes, 10 mujeres y 7 hombres, que cursan la formación y la evalúan durante el desarrollo con comentarios y apreciaciones y, posteriormente, con un cuestionario, en el que midieron: a. temporalidad, b. aspectos trabajados, c. metodología y d. utilidad de la formación. Los resultados principales destacan la idoneidad del taller además de reforzar el posible impacto positivo en el desarrollo profesional del profesorado. De las 17 personas que conformaron el piloto, según indican, 16 ven beneficios:

- Nos hace más accesibles de cara al alumnado.
- Sería una buena herramienta siempre y cuando sea seguro y la publicación sea corresponsable entre varios docentes.
- Me parece positiva la cuenta de Instagram del Centro. Aplicarlo en el aula lo veo más complicado.
- Partiría de unas herramientas que motivan a los alumnos y seguro que los alumnos se implicarían más o pondrán mayor interés.
- Todo lo que sea motivar e implicar al alumnado es positivo.
- Ya hemos puesto en marcha el Instagram del centro.
- Mucho, a partir del curso se han hecho muchas publicaciones.
- Porque es una manera de visibilizar el trabajo y porque el alumnado vive en las pantallas, se conecta a través de ellas.
- Ampliación de la comunicación entre profesora y alumnado.

Y una encuentra su uso redundante en tanto que considera que otros recursos cubren los mismos objetivos:

- Porque es una herramienta más, y ya disponemos de otras aún infrautilizadas.

El total del grupo indica que este tipo de formaciones son importantes para su desarrollo profesional y para el ejercicio docente y 15 personas afirman que van a aplicar lo aprendido en el aula. En la segunda parte de la fase 2 el trabajo consistió en optimizar la formación con lo aprendido a partir del piloto. Para esto se contó con un grupo de doctorandos especializados en Tecnología Educativa para formular un taller e-learning. El trabajo en este momento de la fase 2 consiste en planificar una formación atendiendo a los factores de viabilidad medidos para dar respuesta a las necesidades detectadas y cubrir los requerimientos del profesorado.

Etapas 3.

En esta fase se trabajan: ejecución, seguimiento y evaluación.

A partir de las mejoras y ajustes propuestos en la fase 2 se desarrolla la formación Instagram en las aulas, un taller online de 30 horas de duración con 20 horas de trabajo autónomo y 10 horas de clases presenciales distribuidas en 5 sesiones sincrónicas (que quedan grabadas) que se imparten en horario de tarde dos días en semana para 30 docentes de secundaria en activo priorizando a quienes trabajan en centros en Canarias. El objetivo principal de esta formación es dotar al profesorado de recursos y conocimientos para utilizar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género en educación secundaria.

Tabla 9

Guía docente

Competencias:	Comprender el alcance de las redes sociales en la vida de las y los jóvenes y sus aplicaciones en educación. Aprender y debatir acerca de funciones y usos posibles de Instagram aplicables a educación. Generar y compartir las estrategias y los recursos necesarios para implementar Instagram como una herramienta pedagógica con perspectiva de género en educación secundaria de distintas maneras adaptables a las necesidades educativas que se dan en la realidad escolar. Aplicar Instagram como herramienta para trabajar la alfabetización digital. Diseñar e implementar acciones formativas en Instagram.
Contenidos:	Contexto. Web 3.0 y redes sociales. Por qué Instagram. Qué es y cómo utilizarla. Construcción y presentación de un perfil. Vinculación entre la identidad, el género y las redes sociales en la adolescencia. Mecanismos de interacción en Instagram. Alfabetización digital en redes sociales. Diseño pedagógico de usos de Instagram como herramienta pedagógica con perspectiva de género.
Metodología:	Se combinará el trabajo sincrónico en las sesiones presenciales y asincrónico en las tareas autónomas. La metodología es participativa, se basa en la construcción colaborativa de conocimientos, el autoaprendizaje y la puesta en práctica del contenido teórico.
Evaluación:	Evaluación continua. Durante el desarrollo del taller se harán retroalimentaciones del proceso de aprendizaje y como actividad final se evaluarán los proyectos individuales de cada participante para medir la aplicación de los conocimientos adquiridos. Además, antes, durante y entre las sesiones se realizarán distintas actividades prácticas.
Criterio para la superación de la actividad:	Para superar la actividad y obtener el certificado correspondiente se debe asistir al menos a 3 de las 5 sesiones presenciales online que componen el curso, participar en los foros propuestos y presentar la actividad final. Además, se debe superar la evaluación prevista.
Material necesario:	Conexión a Internet (acceso a sesiones online y aula virtual) Al tratarse de una formación práctica, es preciso disponer de micrófono y/o cámara web para poder interactuar en las sesiones presenciales online. El desarrollo de las sesiones síncronas se apoya con material básico (necesario para preparar las sesiones) y complementario que se encuentra alojado en el campus del taller. Los materiales principales son: recursos digitales y lecturas.

La evaluación del taller se realiza en distintos momentos. De una parte, durante el desarrollo de la formación, se pide al profesorado que participe en la evaluación continua de la formación con sus comentarios y aportaciones durante las sesiones y en las entregas y actividades. De otra parte, se solicita a las y los participantes que contesten un cuestionario inicial o pretest, centrado principalmente en su nivel de conocimiento y expectativas para ajustar la formación a las y los participantes y otro tras la formación (post test) que mide, en escala Likert de 5 opciones, su satisfacción con la formación y los aspectos mejorables que han detectado en distintas categorías (tabla 9). De las 30 personas que cursaron la formación contestan 20, 17 mujeres y 3 hombres.

Tabla 9

Valoración taller

Ítems	M	σ	U	p
Q1. ¿Cree que el taller ha estado bien enfocado a las necesidades de las y los docentes para poder usar Instagram en educación secundaria?	4.6	0.821	27.000	0.889
Q2. ¿Le parece que la organización del taller ha sido correcta? Recepción de información, organización de las sesiones, etc.	4.7	0.571	27.500	0.834
Q3. ¿Cree que el número de sesiones ha sido adecuado?	4.4	0.754	33.500	0.376
Q4. ¿Ha podido resolver sus dudas en el taller?	4.45	0.999	24.000	0.900
Q5. En su opinión, ¿la metodología utilizada ha sido positiva?	4.55	0.945	*	
Q6. ¿Cree que partiendo de lo que ha aprendido en el taller va a sacar partido a Instagram para su ejercicio docente?	4.55	0.826	25.500	1.000
Q7. ¿Cree que las sesiones han estado bien estructuradas?	4.7	0.733	29.000	0.649
Q8. ¿Cree que la docente ha dirigido las sesiones correctamente?	4.75	0.716	*	
Q9. ¿El taller ha cumplido con sus expectativas formativas?	4.55	0.999	*	
Q10. ¿Recomendaría a otras/os docentes asistir a esta formación?	4.55	0.999	27.000	0.889
Q11. ¿Considera que el taller se ha adaptado para los distintos niveles de conocimiento y uso de las y los participantes?	4.4	0.995	22.500	0.761

Nota: * las respuestas son idénticas según sexo.

Las opiniones de las y los docentes muestran una alta valoración del taller, con medias (M) en torno a 4.4 - 4.75 en una escala de Likert de 5 puntos. Esto indica que la mayoría de los participantes están muy de acuerdo con los aspectos evaluados. Las desviaciones estándar varían entre $\sigma = 0.571$ y $\sigma = 0.999$, lo que sugiere que, aunque hay cierta variabilidad en las respuestas, en general hay consenso positivo. Aplicando la prueba de U Mann-Whitney se aprecia que no hay diferencia según el sexo (tabla 9), lo que puede venir condicionado por el tamaño muestral.

El seguimiento se concluye con otro cuestionario que se envía dos cursos después de la formación para conocer el uso que hacen de Instagram como herramienta pedagógica a partir de su participación en el taller. A este último cuestionario responden 13 participantes, 12 mujeres y un hombre. El total de respuestas indica que sí han hecho o hacen uso de Instagram como herramienta pedagógica a partir de la formación. 8 indican que lo usan con el alumnado (cuenta del aula, para compartir contenido...), 5 tienen una cuenta profesional que usan para hacer divulgación, 6 utilizan su cuenta para buscar información profesional y una persona indica que tiene cuenta en Instagram como entretenimiento. A la pregunta: ¿Cree que ha aplicado algo de lo que aprendió en el taller Instagram en las aulas a su ejercicio docente? La media de respuestas es $M = 3.692$, $\sigma = 0.855$.

Discusión y Conclusiones

El taller Instagram en las aulas se sustenta en un proceso participativo que busca conocer las necesidades reales de las y los docentes y del alumnado de secundaria partiendo de sus opiniones, experiencias y expectativas y darles respuesta. La adaptación del Enfoque del Marco Lógico (EML) (Gilbert Sansalvadora y Peiró Vitoria, 2020) ha permitido trabajar en tres etapas en las que se ha ido profundizando para proponer una opción que dé respuesta a las y los participantes en el estudio y al llamamiento de distintas investigaciones que también hacen hincapié en las

necesidades actuales de la escuela (Esteve-Mon et al., 2022).

Los resultados obtenidos están alineados con las voces expertas que constatan la importancia de que el profesorado se forme en competencia digital docente (CDD) (Corrales-Serrano, 2024) tanto en su formación inicial como durante la formación permanente (Ruíz del Hoyo Loeza et al., 2023). De entre los múltiples recursos que pueden trabajarse para mejorar la CDD se selecciona Instagram que se plantea como una herramienta útil para los escenarios pedagógicos actuales (Area, 2024; Medina, 2006), coincidiendo con otras investigaciones que también plantean sus posibilidades como recurso en educación.

En la etapa 1: *Identificación*, los resultados obtenidos justifican el interés del profesorado de secundaria en formarse en usos pedagógicos de Instagram. Contar con las opiniones del alumnado ha sido determinante porque han aportado su visión sobre un recurso que utilizan con mucha frecuencia en distintos ámbitos de su vida. Señalan cuestiones que les preocupan como el colapso contextual (Marwick and boyd, 2011) y la agencia compartida (Lasén y Puente, 2016). Estos aspectos se han tenido en cuenta en el taller formativo para evitar que se reproduzcan o supongan un impedimento en el uso de Instagram como herramienta pedagógica.

Los resultados principales de la etapa 2: *Diseño y programación*, han permitido probar la formación para mejorarla y adecuarla a una experiencia real. Además, el trabajo del equipo experto ha posibilitado generar materiales de calidad y tener un soporte digital acorde con los requerimientos de la formación. En la etapa 3: *Implementación*, la evaluación combinada ha posibilitado conocer la opinión del profesorado y el impacto real de esta formación, concluyendo que es beneficiosa para el profesorado y a su vez para el alumnado.

La limitación principal de esta investigación ha sido la dificultad para conseguir las respuestas de las y los participantes del taller dos cursos después de haberlo realizado. Como líneas futuras se destaca: implementar el taller formativo en más ediciones y profundizar en las posibilidades de uso de recursos tecnológicos también en la formación universitaria, especialmente con futuras maestras y maestros para potenciar la adquisición de la competencia digital docente durante la formación inicial.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación ha sido posible gracias a la participación de las personas que han conformado los grupos de las distintas fases, de los centros educativo que han posibilitado el espacio y el tiempo para las entrevistas grupales del alumnado y, especialmente gracias a la cátedra TECNOEDU de la Universidad de La Laguna.

Referencias

- Area, M. (2024). Nostalgias, miedos y prohibiciones. La contrarreforma digital de la educación. *Kap , M.(Comp.), Didáctica y tecnología: encrucijadas, debates y desafíos*, 38-54
- Calvo, S. y San Fabián, J. L. (2018). Selfies, jóvenes y sexualidad en Instagram: representaciones del yo en formato imagen. Selfies, young people and sexuality in Instagram: self - representation on image format. *Revista de Medios y Educación*, 52, 167-181
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.12>
- Camacho, H., Cámara, L., Cascante, R. y Sainz, H. (2001). El Enfoque del marco lógico:10 casos prácticos. Cuaderno para la identificación y diseño de proyectos de desarrollo. *Fundación CIDEAL, Acciones de Desarrollo y Cooperación*
- Carballo Soca, A. A., Torralbas Oslé, J.E. y Cristóbal Yaeche, A. (2024). Percepción de la educación digital de profesores y directivos de educación media de La Habana. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2) 13-32
<https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.97954>

- Crespo, M. (2011). Guía de diseño de proyectos sociales comunitarios bajo el enfoque del marco lógico. *Caracas*
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* <https://op.europa.eu/es/publication-detail/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1>
- Corrales-Serrano, M. (2024). Edutubers y enseñanza de las ciencias sociales. Un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 99(38.2) <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100404>
- Dávila Morán, R. C., Pasquel Cajas, A. F., Cribillero Roca, M. C., Arroyo Vigil, V. M. y Bustamante Paredes, R. M. (2023). Competencia digital docente y tecnologías de información y comunicaciones en profesores universitarios. *Revista Conrado*, 19(90), 146-156
- Esteve-Mon, F. M. E., Llopis-Nebot, M. Á. y Adell-Segura, J. (2022). Nueva visión de la competencia digital docente en tiempos de pandemia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(96), 11
- Gilabert Sansalvador, L. y Peiró Vitoria, A. (2020). La aplicación del Enfoque del Marco Lógico en proyectos académicos de posgrado sobre patrimonio arquitectónico y desarrollo sostenible. In *IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1034-1047). Editorial Universitat Politècnica de València
- IAB Spain. (2024). Estudio Anual de Redes Sociales. *Interactive Advertising Bureau España*. (XV edición) Elogia. <https://iabspain.es/estudio/estudio-de-redes-sociales-2024/>
- INTEF (2022). Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas. Disponible en: [https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD GTTA 2022.pdf](https://intef.es/wp-content/uploads/2023/05/MRCDD_GTTA_2022.pdf)
- Lasén, A., y Puente, H. (2016). La cultura digital. López Gómez, Daniel, *Tecnologías sociales de la Comunicación. Materiales Docentes de la UOC, Módulo Didáctico*, 3, 1-45
- Marwick, A. y boyd, d. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media & Society*, 13(1), 114-133
- Medina, J. (2006). *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Noveduc
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. JRC Science Hub. European Commission <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
- Ruíz del Hoyo Loeza, E., Quiñonez Pech, S. H. y Zapata González, A. (2023). Retos en el desarrollo de la competencia digital en docentes de secundaria. *Apertura*, 15(1) 122-137 <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v15n1.2272>
- Silva, J., Cerda, C., Fernández-Sánchez, M.R. y León, M. (2024). Competencia digital docente del profesorado en formación inicial de universidades públicas chilenas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97 (36.1), 301-319 <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.90221>

Campos Bandrés, I.O. (2025). El book-trailer como herramienta para la lectura crítica de libros ilustrados de no ficción entre docentes en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 133-146.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.103176>

El *book-trailer* como herramienta para la lectura crítica de libros ilustrados de no ficción entre docentes en formación

The book-trailer as a tool for the critical reading of non-fiction picture books among trainee teachers

Iris Orosia Campos Bandrés

Universidad de Zaragoza, <https://orcid.org/0000-0003-2039-031X>

Resumen

La sociedad digital, caracterizada por la sobreabundancia informacional, demanda la formación de lectores críticos en entornos multimodales. En este contexto, los libros ilustrados de no ficción emergen como herramientas de interés, ya que reflejan un lector modelo curioso y activo en la construcción del conocimiento. Además, estas obras facilitan el propósito interdisciplinar del marco curricular actual al favorecer el desarrollo de estrategias de lectura y escritura inmersivas en situaciones auténticas basadas en la construcción de conocimientos en áreas no lingüísticas. El interés pedagógico de estos libros para el ejercicio docente en Educación Primaria condujo al desarrollo de un proyecto de innovación centrado en su análisis mediante la creación de book-trailers. En el proyecto participaron 140 estudiantes del Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, y la experiencia formativa se acompañó de un estudio cualitativo enfocado a la exploración del modo en el que la creación de los epitextos podría mediatizar la lectura de las obras. El análisis de las reflexiones del alumnado sobre la tarea, triangulado mediante el examen de sus book-trailers, revela el valor de la propuesta para favorecer la lectura reflexiva y la comprensión de las claves constitutivas del libro ilustrado de no ficción.

Palabras clave: book-trailer; formación de docentes; libro ilustrado de no ficción; TIC.

Abstract

The digital society, characterized by information overabundance, demands the formation of critical readers in multimodal environments. In this context, non-fiction picture books emerge as tools of interest, since they reflect a curious and active model reader in the construction of knowledge. Moreover, these works facilitate the interdisciplinary purpose of the current curricular framework by favoring the development of immersive reading and writing strategies in authentic situations based on the construction of knowledge in non-linguistic areas. The pedagogical interest of these books for the teaching exercise in Primary Education led to the development of an innovation

Contacto: Iris Osoria Campos Bandrés. Universidad de Zaragoza. icamposb@unizar.es

Investigación financiada a través del proyecto de I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (PID2021-126392OB-100) del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

project focused on its analysis through the creation of book-trailers. The project involved 140 students of the Teaching Degree in Primary Education of the University of Zaragoza, and the formative experience was accompanied by a qualitative study focused on the exploration of the way in which the creation of epitexts could mediate the reading of the works. The analysis of the students' reflections on the task, triangulated by examining their book-trailers, reveals the value of the proposal for encouraging reflective reading and understanding of the key elements of the non-fiction picture book.

Keywords: *book-trailer; ICT: non-fiction picture book; teacher's training.*

Introducción

La denominación de libro ilustrado de no ficción en el marco actual de la literatura infantil y juvenil alude a un conjunto heterogéneo de obras que abordan diferentes tipos de conocimiento de formas muy dispares desde el punto de vista del discurso textual y visual. Autores como Duke (2003) o Garralón (2013) han incidido en una posible clasificación de este tipo de obras infantiles y juveniles, pero su auge en el mercado editorial durante los últimos años (Tabernero et al., 2022) revela una heterogeneidad de compleja clasificación, de modo que no existe una aproximación unívoca a su categorización y, de hecho, el debate sobre su definición parece haber quedado ya en un segundo plano (Tabernero, 2022). A pesar de ello, trabajos como los de Goga et al. (2021), Grilli (2020) o Tabernero (2022a) se han centrado en el análisis de los elementos constitutivos de estos libros para caracterizar al lector modelo que de ellos se desprende. Los mencionados estudios revelan una transición desde los libros informativos infantiles tradicionales, de marcado carácter enciclopédico, hasta las propuestas actuales, que reflejan desde su discurso textual, visual y material una concepción renovada del acceso a y creación del conocimiento durante la infancia. En este sentido, resulta relevante el trabajo de Tabernero y Colón (2023), centrado en el análisis de los catálogos de 61 editoriales en lengua castellana y un total de 250 libros ilustrados de no ficción actuales con objeto de reconocer los indicadores que promueven una lectura crítica en el lector infantil desde el discurso textual, visual y material. Los resultados destacan la polifonía discursiva, la elipsis, la interpelación directa al lector o el valor de los elementos epitextuales y peritextuales en la creación del sentido como claves de un discurso multimodal que deja al lector espacios para la reflexión y la toma de conciencia sobre los temas presentados, reflejando así la búsqueda de un lector caracterizado por la asunción de un papel activo en la construcción del conocimiento, lejos del carácter pasivo inherente al discurso hermético del formato enciclopédico tradicional en este tipo de obras. Asimismo, el valor del libro ilustrado de no ficción como artefacto artístico propone una lectura fundamentada en el placer, el asombro y el deleite que fortalece el vínculo del lector con el libro y favorece, de este modo, su inmersión en el acceso y creación del conocimiento, fruto del deleite que supone la experiencia de lectura (Tabernero, 2022).

En línea con lo expuesto, estudios empíricos desarrollados con escolares de diferentes edades (Aparicio et al., 2023; Backman, 2023; Trigo et al., 2023) evidencian el valor de diferentes títulos acordes a la definición actual del libro ilustrado de no ficción para el desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, el libro ilustrado de no ficción resulta, además, una herramienta de interés en el contexto escolar al facilitar el propósito interdisciplinar del marco curricular vigente, ya que favorece el desarrollo de estrategias de lectura y escritura inmersivas (Camps, 2003; Tolchinsky, 2008) a través de situaciones auténticas basadas en la construcción de conocimientos en las áreas no lingüísticas. En este sentido, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación insta al abordaje de la competencia lectora desde una perspectiva transversal que atañe a todo el profesorado de las diferentes áreas curriculares, lo cual debe materializarse en la obligatoria inclusión de un plan de lectura en el proyecto educativo de cada centro de Educación Infantil y Primaria.

Todo lo expuesto evidencia el valor de los libros ilustrados de no ficción para el ejercicio docente, lo que impone la necesidad de ofrecer en los estudios en Magisterio una formación enfocada al desarrollo de habilidades de selección, análisis y explotación didáctica de este tipo de obras entre el futuro profesorado de Educación Primaria.

Ante esta realidad, en lo que respecta a la formación docente, se impone uno de los desafíos que enfrentan las titulaciones en Magisterio en España: el débil vínculo de su alumnado la lectura y, por ende, su potencial desapego en lo que concierne al interés por las tareas de revisión y análisis crítico de las obras infantiles. Estudios como los de Álvarez y Diego (2018), Dueñas et al. (2014) Elche y Yubero (2019) y Granado (2014) han constatado aspectos como la precariedad y encasillamiento del bagaje lector del alumnado o una práctica de la lectura escasamente asidua y con objetivos meramente instrumentales; lo cual pone de relieve la necesidad de proponer prácticas innovadoras que les permitan desarrollar o recuperar el interés hacia la lectura y los libros para alcanzar el compromiso que requiere su futura actuación como mediadores/as de lectura.

Una de las propuestas formativas que ha evidenciado resultados favorables en este sentido es la aproximación del alumnado de Magisterio al análisis de obras infantiles con el pretexto de la creación de *book-trailers*, definido este tipo de epitextos como:

un instrumento de promoción de un libro en formato de vídeo que emplea técnicas similares a las que utiliza el trailer cinematográfico con la peculiaridad de que circula por internet (...) Por tanto, se define como un modo de promoción que tiene que ver con un lector, el del siglo XXI, que (...) recibe la información a través de soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual (Tabernero, 2013, p. 212).

De la investigación de Ibarra y Ballester (2016) con 195 estudiantes de la Universitat de València se desprende el interés que produce la aproximación a la literatura infantil mediante la creación de *book-trailers*, ya que supone el manejo de lenguajes, códigos y soportes que promueven una aproximación personal y creativa al discurso literario, rompiendo su asociación tradicional a procesos de aprendizaje fundamentados en ejercicios memorísticos. Por otra parte, las experiencias de Romero et al. (2019), Tabernero (2021) y Tabernero et al. (2024) con estudiantes de la Universidad de Zaragoza revelan el modo en el que la elaboración de estos epitextos promueve la capacitación del alumnado en la lectura analítica de las obras infantiles. Así, tal y como subraya Tabernero (2021), el valor formativo de la creación de *book-trailers* reside en el modo en el que, por sus características discursivas, su elaboración promueve entre el alumnado la aplicación de un análisis conceptual minucioso del libro objeto de atención, ya que requiere de la aplicación de estrategias de síntesis multimedial, elipsis y suspensión para suscitar el interés hacia la obra objeto de atención por parte del potencial lector sin descubrirla en detalle.

Las investigaciones desarrolladas en torno al potencial del *book-trailer* para la formación docente en torno a los libros infantiles se han implementado fundamentalmente con vínculo a obras de ficción, por lo que parece oportuno replicar este tipo de experiencias en torno a los libros ilustrados de no ficción, dada su eclosión en el mercado editorial y sus potenciales virtudes para el desarrollo de capacidades críticas de lectura en edades tempranas.

Por ello, y siguiendo tanto los presupuestos de Tabernero (2013, 2016) como la estela de las mencionadas experiencias previas (Heredia et al., 2020; Ibarra y Ballester, 2016; Romero et al., 2019; Tabernero, 2021), consideramos que la creación de *book-trailers* podría potenciar una aproximación reflexiva y crítica a estas obras entre el futuro profesorado de Educación Primaria, lo cual resulta crucial para el ejercicio de selección inherente a la labor docente. De este modo, se desarrolló un proyecto de innovación vinculado a una investigación cualitativa bajo los parámetros que se expondrán a continuación.

Método

En la experiencia participaron 140 estudiantes que cursaban de forma presencial la asignatura de Didáctica de la lengua castellana en primaria impartida en el Campus de Huesca de la Universidad

de Zaragoza en los cursos 2021/2022, 2022/2023 y 2023/2024. Las y los participantes se seleccionaron mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que la investigación estuvo vinculada a una experiencia de innovación docente implementada en uno de los dos grupos de docencia existentes en el Grado en Magisterio en Educación Primaria en el Campus de Huesca. De este modo, en el estudio participó el alumnado que cursó la asignatura de forma presencial en los tres cursos académicos mencionados.

En cuanto al proceso didáctico, se establecieron cuatro fases:

1. Durante el desarrollo de la asignatura, se propuso la aproximación a diferentes obras ilustradas de no ficción que permitió al alumnado aproximarse a las claves de su construcción y a su valor para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, a partir de los trabajos recogidos en la obra coordinada por Tabernero (2022).
2. En el momento en el que se propuso la tarea de selección, análisis y creación del *book-trailer* de una obra, se realizó una breve aproximación teórica al uso social de estos epitextos con objeto de que el alumnado reconociera sus características como género discursivo (Tabernero, 2013, 2016).
3. Posteriormente, se ofreció al alumnado un corpus de libros ilustrados de no ficción seleccionado por la docente y se presentó la tarea, aportándose como soporte una adaptación de las plantillas utilizadas por Tabernero (2021) para el caso de libros ilustrados de ficción.
4. De forma paralela o posterior al análisis –a decisión del propio estudiantado–, el alumnado creó el *book-trailer* de la obra seleccionada, el cual se debía acompañar de una reflexión personal que reflejase las decisiones tomadas para la creación del epitexto.

Por lo que respecta al estudio, nuestro objetivo era explorar cómo mediatizaba la creación del *book-trailer* la aproximación a la lectura de las obras ilustradas de no ficción, pues, a partir de los trabajos previos de Tabernero (2021) y Tabernero et al. (2024), se partía del presupuesto de que esta tarea podría favorecer una apropiación de las claves del discurso de las obras analizadas.

Para dar respuesta al objetivo de investigación, el análisis se centró principalmente en el estudio de las percepciones del alumnado en torno al desarrollo de la tarea. Estas, se recopilaron mediante el ejercicio de reflexión solicitado y mediante la realización de dos grupos de discusión con el alumnado que se mostró dispuesto a participar. Además, para la triangulación de algunos de los resultados obtenidos mediante dicho análisis, también se analizaron los *book-trailers* presentados por el alumnado, con objeto de confirmar puntualmente el modo en el que se evidenciaban algunas de las categorías emergentes en sus discursos.

Por lo que respecta a las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de las reflexiones del estudiantado:

1. En cuanto a los ejercicios de reflexión escrita, se solicitó al alumnado que acompañase la tarea escrita de análisis de la obra –sustentado en la aplicación de las plantillas adaptadas de Tabernero (2021)– de una reflexión personal en la que debía dar una respuesta argumentada a interrogantes relacionados con los elementos de la obra que se habían decidido destacar en el *book-trailer* y su porqué, y con la posible existencia de diferencias en el modo de comprender e interpretar la obra en el momento anterior y posterior a la creación de su *book-trailer*. Además, se indicó que la reflexión sobre estas cuestiones se podría complementar con otras consideraciones vinculadas a la tarea realizada si se consideraba oportuno.
2. En cuanto a los grupos de discusión, la aproximación fue coherente con las premisas de Barbour (2013), quien señala que esta técnica debe fundamentarse en la estimulación de la conversación entre las personas participantes en torno al objeto de atención y no tanto en una comunicación bidireccional entre estas y el/la investigador/a. De este modo, se estimuló el diálogo entre el alumnado para comprender el modo en el que la experiencia formativa habría podido propiciar la reflexión y la posible transformación de su marco de Creencias, Representaciones y Saberes (Cambra, 2000) en torno al libro ilustrado de no

ficción. El diálogo se estimuló a partir de la aplicación de un guion vertebrado en torno a tres temas: 1) conocimiento y contacto con los libros ilustrados de no ficción antes de cursar la asignatura; 2) aprendizajes realizados en torno a estas obras desde el punto de vista de su construcción y de sus posibilidades didácticas; 3) valoración sobre el desarrollo de la práctica de creación de *book-trailers* de este tipo de obras.

Todo el corpus de datos se analizó bajo un sistema de categorías emergentes (McMillan y Schumacher, 2005) con la ayuda del *software* Atlas.Ti.

Resultados

En términos generales, de las reflexiones del alumnado se desprende una alusión reiterada al modo en el que la elaboración del *book-trailer* ha mediado en la forma de aproximarse a la lectura de la obra objeto de reflexión. En última instancia, la creación de este epitexto virtual impone un modo de leer diferente al habitual entre las maestras y los maestros en formación que se caracteriza por su reflexividad:

P11: Hemos tenido que hacer una lectura del libro antes de realizar el *book-trailer* para, dentro del libro, poder analizar los aspectos más relevantes e importantes que íbamos a escoger. Pienso que [la tarea propuesta] nos ha afectado en la lectura del libro, ya que no lo hemos leído de una forma normal y convencional, sino que lo hemos tenido que leer profundamente y fijándonos en lo que nos indicaba cada parte del libro [Reflexión a partir de *El gran libro de los bichos*, de Yuval Zommer].

El *book-trailer* como condicionante de la lectura

En relación con lo anteriormente expuesto, y en coherencia con los trabajos previos de Tabernero (2021) y Tabernero et al. (2024), emergen diferentes categorías que reflejan cómo los elementos característicos del discurso del *book-trailer* promueven una aproximación analítica a la obra en el momento en el que el alumnado debe considerarlos para la creación de su epitexto. Operan en este sentido fundamentalmente la elipsis y la suspensión, así como algunos de los rasgos que definen al *book-trailer* como producto cinematográfico.

Por lo que respecta a la elipsis y la suspensión, su alusión emerge de forma generalizada en las reflexiones del alumnado. En términos generales, intervienen de forma coordinada para forzar una lectura iterativa del libro en aras de seleccionar aquellos elementos que puedan promover el interés y la curiosidad del potencial lector:

P7: Gracias igualmente a la producción de la obra [el *book-trailer*], hemos conseguido sintetizar la información clave de la vida y obra del artista, para poder no sólo elaborar el *book-trailer*, sino también para conseguir que aquellas personas que lo vean sean capaces de interpretar la obra sin haber estudiado la vida de Marc Chagall [Reflexión a partir de *Desde la ventana. Vida y arte de Marc Chagall*, de Barb Rosenstock y Mary Grandpré].

P10: Lo que se busca con el *book-trailer* es captar la atención del alumnado y llevarlos a generar hipótesis sobre el tema, pero sin desvelarles todo el contenido (...) Si se introdujera demasiado texto, el mensaje principal del libro se transmitiría al alumnado, y no sería necesario leerlo posteriormente [Reflexión a partir de *Las mujeres y los hombres*, de Luci Gutiérrez y Equipo Plantel].

Esta necesaria selección de un número limitado de rasgos de la obra parece conducir al alumnado a un análisis exhaustivo de las imágenes que se refleja en reflexiones que evidencian una especial atención a los diferentes elementos de su sintaxis, así como a su relación con el texto para la construcción del sentido:

P13: La lectura de la obra antes de elaborar el *book-trailer* final, principalmente, nos permite introducirnos en el asunto que vamos a trabajar. No solo me refiero al tema de la obra, también a los elementos que van apareciendo para mostrarnos con claridad el

mensaje, que tiene el objetivo de posicionarnos (...) Para ello, observamos que se utilizan imágenes con gran expresividad (ojos que se ven a través de los barrotes de una celda, calaveras debajo de los pies del dictador, pelotón de fusilamiento frente a una persona con los ojos vendados). También se ha de destacar el uso de los colores, con tonalidades oscuras (pueblo sometido a la vigilancia del dictador, desfiles guiados por él) o alegres (cuando se derroca al dictador y se alcanza la libertad). Todos estos elementos los utilizaremos en el *book-trailer* para crear una atmósfera que vaya introduciendo a los futuros lectores a la visión que tendrán después de leer el libro [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

De esa aproximación reflexiva se desprende también la atención a otros rasgos propios de los libros ilustrados de no ficción que caracterizan la obra analizada, como la fragmentariedad o la naturaleza híbrida –entre otros–:

P10: Uno de los elementos que hemos destacado es la fragmentariedad de este recurso, ya que a pesar de que haya un hilo conductor que conecte todas las escenas (la libertad), no hay un orden a seguir; es decir, se pueden intercalar y leer en el orden que se prefiera, puesto que en cada ficha se presenta una situación distinta con unas preguntas que hacen reflexionar sobre distintos aspectos de la libertad (como, por ejemplo, dónde se encuentran los límites de la libertad o cómo interpreta cada persona la libertad en cada una de estas situaciones). A lo largo del *book-trailer* aparecerán algunas de las escenas que componen el libro (...) [Reflexión a partir de *Lo que tú quieras*, de Ellen Duthie y Daniela Martagón].

Pero, además, estas reflexiones trascienden el análisis de la obra objeto de atención, evidenciando una inclinación hacia la comparación de los rasgos de esta con los propios de otros de los libros propuestos por la docente:

P2: Por otro lado, al analizar el libro para llevar a cabo el *book-trailer* hemos podido observar aspectos bastante relevantes e interesantes, aunque no estén plasmados en este. Por ejemplo, no existe una jerarquía de capítulos como en la mayoría de libros con los que nos podemos encontrar (...) [Reflexión a partir de *Hay clases sociales*, de Joan Negrescolor y Equipo Plantel].

Por otra parte, la reflexión en profundidad para la selección y plasmación de los rasgos característicos de la obra se refleja en la creación de epitextos diferentes, de modo que el análisis de los *book-trailers* creados por el alumnado evidencia una mayor o menor implicación en primera persona en el producto final en función del tipo de libro analizado. Con ello, el alumnado parece apropiarse de uno de los rasgos clave de los libros ilustrados de no ficción: su variabilidad por lo que respecta a la concepción sobre el acceso o la construcción del conocimiento, que dibuja un continuum desde obras más próximas al tradicional libro de conocimientos a otras que responden a los parámetros de una concepción renovada del género (Goga et al., 2021; Grilli, 2020; Tabernero, 2022). En coherencia con ello, el análisis de los *book-trailers* evidencia que en el caso de los libros cuya forma de abordar el tema objeto de reflexión es más sugestiva las claves de los *book-trailers* se relacionan de manera más evidente con la implicación personal del alumnado –por ejemplo, incluyendo su propia voz modulada como guía de lectura–:

P14: Intentado crear un ambiente más familiar, cercano y seguro, hemos decidido leer con nuestra propia voz (...) para que los alumnos comprendan que se trata de una situación que puede afectarnos a todos en cualquier momento [Reflexión a partir de *Las mujeres y los hombres*, de Luci Gutiérrez y Equipo Plantel].

Sin embargo, las obras de corte más tradicional, más próximas a una concepción “enciclopédica” del conocimiento, evidencian un mayor distanciamiento –por ejemplo, mediante la inclusión del discurso que guía en la creación de preguntas de forma escrita o mediante una voz con un tono pretendidamente neutro–.

Del mismo modo, la aparición física del alumnado en las escenas del propio *book-trailer* se encuentra de forma exclusiva en el caso del primer tipo de obras, tal y como evidencia, por ejemplo,

la escena de un *book-trailer* sobre la obra *Así es la dictadura* donde aparece una estudiante emulando el comportamiento estereotípico de un dictador en una dictadura militar dentro de una cuidada escenografía con la que se pretende enfatizar el vínculo de la obra con la realidad de los hechos que aborda:

P9: A continuación, he pasado al primer corte con mi voz e imagen. He querido ponerme un casco y una espada para captar la atención de los niños y, a la vez, introducir el aspecto de la violencia organizada en forma de dictadura militar. Por lo mismo, [he introducido] las imágenes de soldados de plomo (...) Y en el segundo corte con mi imagen (...) he intentado elevar la voz para dar un pequeño “susto” (...) incomodarles en cierto modo. [En esta escena] No he querido introducir música para no distraer a los videntes del mensaje principal, que he intentado fuera lo más “contundente” posible. La vuelta a la voz en *off* y las imágenes de las páginas del libro la hago con la página 5, que realza muy bien el concepto de obediencia, que yo confirmo con mi voz [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

Por lo que respecta al modo en el que los rasgos cinematográficos del *book-trailer* mediatizan la aproximación a la lectura, encontramos fundamentalmente su influencia en la reflexión sobre la interpretación de la obra en su conjunto, esto es, sobre aquello que evoca o que pretende transmitir al lector. Esta reflexión parece promoverse especialmente por la necesaria selección de efectos artísticos como las transiciones y, fundamentalmente, la música o los efectos sonoros:

P7: En cuanto a la música, he escogido la famosa “Marcha Soviética” porque reúne todas las características que buscaba: es dinámica, rítmica, militar, incluso diríamos que agresiva, y al mismo tiempo tiene una bonita melodía. Además, solo aparecen voces de hombres, y podríamos decir que es una melodía muy masculina. Me viene bien porque el hecho es que prácticamente todos los dictadores de la historia han sido hombres (de hecho, en el libro no aparece ninguna mujer) [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

P13: He elegido una narración con una voz clara y segura por el tema que se estaba tratando, que es muy serio. También he decidido incluir sonidos como los látigos cuando se hablaba de castigos porque son sonidos fuertes que evocan el castigo físico. También he decidido que una marcha militar acompañe prácticamente toda la narración, porque, aunque muchas veces las dictaduras tienen una teoría política detrás, suele ser una mera justificación para tomar el poder con la fuerza militar y así someter a los pueblos [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

La (re)construcción digital de la obra como factor motivador

La aproximación en detalle que se acaba de caracterizar se alcanza gracias a una propuesta que resulta motivadora para el alumnado en la medida en la que se fundamenta en una llamada a la acción. Así, el alumnado destaca en sus reflexiones el modo en el que la reescritura del libro que exige la elaboración del epitexto promueve una especial implicación personal.

De este modo, dentro de la categoría denominada “(re)construcción digital”, en primer lugar, encontramos subcategorías que aluden a dos cuestiones fundamentales: la naturaleza creativa de la propuesta y la cooperación que se desprende de la realización del epitexto en pequeños grupos. De forma sinérgica, ambos rasgos de la tarea conducen en última instancia a la puesta en común de las interpretaciones del libro objeto de atención, lo que resulta especialmente atractivo para el alumnado. De este modo, la comprensión de su papel como “coautores/as” de la obra en el proceso de creación del epitexto desde su propia interpretación deviene un acicate para la aproximación reflexiva al libro en cuestión:

S2: Yo creo que es una actividad más dinámica y que se tiene que trabajar en grupo. Porque los otros trabajos te los puedes repartir, al fin y al cabo... Pero aquí no. Lo que estábamos hablando antes, que cada una se leyó el libro, reflexionó sobre el libro y aportó unas ideas clave para pensar entre todas cómo podíamos llegar a hacer ese producto final. Entonces, pues claro, nuestros caminos se unieron en ese *book-trailer*. Yo creo que esta

tarea no se puede hacer una por un lado y otra por otro. Y es una actividad más dinámica, mucho más visual.

S3: Y también, como en la propia práctica nos hacía..., que teníamos que crear el *book-trailer* fijándonos en los elementos paratextuales..., en..., que no era solamente entender el texto, sino que era entender el libro en su conjunto, entender cómo se había creado el libro, la finalidad de cada detalle en el libro... Y yo creo que, esto sobre todo, es lo que nos ha llevado a reflexionar sobre el libro, sobre cada elemento (...) que no ha sido sólo analizar el libro. Ha sido analizarlo, pero con el objetivo de, a través de ese análisis, hacer como una reproducción de otro..., como de otro producto...

S2: ...ya más tuyo. Nuestro.

[Reflexión a partir de *Mexique. El nombre del barco*, de María José Ferrada y Ana Penyas].

Resulta importante destacar que en esta aproximación motivadora que promueve la reescritura del libro analizado en forma de epitexto entra en juego el carácter digital de la tarea, aspecto coherente con el perfil de un alumnado completamente inmerso en los códigos de la sociedad digital:

P23: Esta práctica es de las que más me ha gustado, ya que hemos podido realizar una tarea que ha sido completamente diferente a lo que solemos hacer en el aula. Es decir, que todo lo que hacemos consiste en realizar textos, y gracias a esta tarea hemos podido salirnos un poco al margen y realizar algo un tanto más ameno. Todos los recursos que hemos utilizado para realizar el *book-trailer* los podemos aplicar en un futuro a nuestras clases, lo cual nos hace mejorar como profesores [Reflexión a partir de *Las mujeres y los hombres*, de Luci Gutiérrez y Equipo Plantel].

La adopción del papel del lector implícito

La lectura en profundidad que se ha venido describiendo conduce a la adopción del papel del lector modelo que proponen este tipo de libros, de modo que en las reflexiones aparecen alusiones a cuestiones relacionadas con la temática de la obra objeto de atención que trascienden el análisis de su construcción *sensu stricto*.

Así, en primer lugar, encontramos la emergencia de un posicionamiento ante el tema abordado en la obra, aspecto que resulta especialmente frecuente cuando la tarea se realiza a partir de libros sobre temas complejos y/o vinculados a la educación para la ciudadanía:

P14: La discriminación por razón de género es un sesgo que se debe erradicar de la sociedad por ello se ha de aspirar al logro de la igualdad que implica que tanto hombres como mujeres reciban los mismos recursos y oportunidades, es decir, que progresen con iguales condiciones (...) En la escolarización es donde empieza este proceso de cambio social, fomentando el trabajo en equipo, tanto la igualdad como la equidad de recursos y condiciones para todos los alumnos o saber identificar situaciones de injusticia y la manera de solventarlas [Reflexión a partir de *Las mujeres y los hombres*, de Luci Gutiérrez y Equipo Plantel].

En coherencia con este posicionamiento, resultan también frecuentes las alusiones al valor formativo del mencionado tipo de obras en la etapa de Educación Primaria, de modo que se produce, así, un segundo posicionamiento vinculado a la naturaleza sesgada que suele caracterizar a estos libros. Este posicionamiento conduce a la reflexión sobre la pertinencia o no de presentar temas “complejos” o “difíciles” en esta etapa educativa, e incluso a reflexiones más profundas sobre conceptos como el *currículum oculto*:

P9: Realizar este *book-trailer* me ha ayudado mucho a replantearme algunas cuestiones sobre el tratamiento didáctico que se debe dar a las dictaduras (...) me ha hecho consciente de la necesidad de tratar estos temas, que parecen más “de mayores”, a partir de ciertas edades. Evidentemente, mantener la memoria es la única manera de evitar que estas situaciones vuelvan a producirse, porque cuando el hombre olvida, repite continuamente

los mismos errores. Y qué duda cabe que lo que se aprende de niño se recuerda más fácilmente (...) Sinceramente, no se me hubiera ocurrido antes de hacer este trabajo introducir un tema así en un aula de Primaria, y ahora veo que puede ser muy adecuado [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

P13: Me gustaría explicar el porqué de la elección de este libro de no ficción, *Así es la dictadura*. En las escuelas, se intenta hacer un trabajo efectivo de valores democráticos, pero, tras haber pasado yo por ellas y haberlas visto también desde el punto de vista del docente, me parece que este trabajo muchas veces está descontextualizado, ya que, en nuestra situación, asumimos la democracia como el único sistema posible muchas veces, y nos olvidamos de mostrar cuál es la otra cara de la moneda. En el mundo globalizado en el que vivimos, no faltan ejemplos de sistemas totalitarios, ni tampoco maneras de mostrarlos para darle el valor real que tiene al sistema de derechos que disfrutamos en nuestro caso. Por ello creo, que desde Primaria se deberían trabajar contenidos como este, no solo en asignaturas como Ciencias Sociales o Valores Éticos, sino en todas las materias que se impartan [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

Otra de las subcategorías vinculadas a la adopción del papel del lector modelo de las obras analizadas se asocia a la necesidad de buscar informaciones sobre el tema objeto de atención en la obra, lo cual evidencia la mimesis con el lector curioso que subyace a este tipo de libros en el mercado editorial actual:

S1: Este [libro] nos encantó a nosotras. Incluso a mí, para reflexionar, para aprender historia. ¡Es que ni te enteras! Yo, que soy mala para las fechas, cuando me lo leí y vi que era sobre la Guerra Civil y todo eso... Es que se te queda mucho mejor porque... Yo vi como que a mí me emocionó... Lo de los niños y todo eso... Es que muchas veces te hablan de historia, pero tú no empatizas con lo que pasó. Te cuentan que "hubo muertes, hubo tal...", pero no empatizas. Pero tú ves esto, que además te hablan de niños... Y lo vives mucho más intenso.

S2: No es lo mismo que te pongan unos apuntes o leerte un libro de texto que que te lo presenten en un libro, leerlo entre todos, hacer una valoración, una reflexión, un... No sé, yo creo que puede ser una manera de introducir el tema, sea cual sea, diferente y que a los niños les puede llamar la atención. De hecho, a mí me hubiera llamado mucho más la atención si a mí me lo hubieran presentado [la Guerra Civil] en este libro, sea en Primaria o en la ESO o en Bachillerato, que en 30 hojas de apuntes (...)

S1: Y que despierte esto en los niños, que ellos quieran investigar... Que un niño llegue a casa y diga: "voy a buscar lo pasó sobre la Guerra Civil, pero porque me apetece y quiero, no porque lo estemos dando en clase". Yo creo que eso es lo más importante, porque si tú das una chapa en clase y luego a los niños que van les da igual, y les tienes que obligar a estudiar, a que hagan los deberes...

S3: Y luego, hasta nosotras mismas, cuando hacíamos el *book-trailer*, o sea, para hacerlo nos dio curiosidad el libro y buscamos en páginas acerca del Mexique y mirábamos imágenes que decíamos... O sea, no, en ningún momento nos habían hablado de ese barco y leímos la historia de lo que había pasado en páginas web y empezamos a investigar. Así que, a nosotras mismas también, como futuras docentes, nos ha llamado mucho la atención también el libro [Reflexión a partir de *Mexique. El nombre del barco*, de María José Ferrada y Ana Penyas].

En vínculo estrecho con lo expuesto, y tal y como refleja ya el anterior fragmento, el alumnado refiere un proceso de aprendizaje sobre el tema objeto de tratamiento en la obra analizada, fruto de una lectura que encuentra su fundamento en la apelación a la emoción, lo que conduce, así, a la experimentación del propósito principal de los libros ilustrados de no ficción de instrucción mediante el deleite (Tabernero, 2022):

P7: La elaboración del *book-trailer* nos ha aportado un baño de luz sobre el mundo artístico concebido desde los ojos del pintor Marc Chagall. Asimismo, nos ha permitido conocer al artista y el porqué de su afán por el color azul, el cual mostraba la alegría, y

cómo el vuelo de los protagonistas en su obra simboliza el amor: el cielo pertenece a los enamorados. Con ello, las ilustraciones que componen el libro simulan también la vida del artista y nos hace comprenderlo también desde otro punto de vista [Reflexión a partir de *Desde la ventana. Vida y arte de Marc Chagall*, de Barb Rosenstock y Mary Grandpré].

La modificación del marco de CRS sobre la educación lectoliteraria

Con vínculo a una reflexión que trasciende el propio análisis de la obra, son frecuentes también discursos que reflejan una impronta en la (re)construcción del marco de creencias, representaciones y saberes (Cambra, 2000) del alumnado respecto a la educación lectoliteraria. En este sentido, resulta común la presencia de alusiones al modo en el que el alumnado de Educación Primaria podría interpretar la temática de la obra objeto de análisis o a propuestas concretas de mediación para su lectura en esta etapa educativa. Asimismo, se encuentra de forma reiterada la reflexión sobre el *book-trailer* como herramienta de interés para la aproximación placentera a los libros en la infancia, y también al potencial valor de la realización de este tipo de epitextos con el alumnado de Educación Primaria:

P6: Otro aspecto importante que nos ha aportado la elaboración del *book-trailer* a la hora de concebir esta obra es la sensación de impacto que fomenta. Esta manera de recomendar la lectura de un libro es más cautivadora y atrayente que cualquier reseña o resumen que se haga del mismo, por lo tanto, genera más interés y un mayor impacto en el lector [Reflexión a partir de *Así es la dictadura*, de Mikel Casal y Equipo Plantel].

Por último, resulta frecuente la referencia al modo en el que la tarea desarrollada ha contribuido al proceso de (re)construcción del modo de entender la educación lectoliteraria entre las maestras y los maestros en formación, en un camino caracterizado por el desprendimiento de los enfoques más tradicionales y la asunción de los postulados del paradigma actual, fundamentado en la interpretación:

P1: A nuestro aprendizaje, esta práctica nos ha ayudado a ver la enseñanza de la lectura desde diversas perspectivas, ya que antes sólo concebíamos la presentación de la lectura por métodos tradicionales, sin tener en cuenta recursos tan maravillosos como este, que hacen fomentar el interés del alumnado [Reflexión a partir de *Cosas de adultos*, de Amica Hedín y Hanna Klintage].

Finalmente, la Tabla 1 recoge una síntesis de todas las categorías emergentes en el análisis realizado.

Tabla 1

Síntesis de las categorías emergentes en el proceso de análisis de los datos.

Macro categoría/ Tema	Categoría	Subcategorías
El <i>book-trailer</i> como condicionante de la lectura	Elipsis	Creación de curiosidad
	Suspensión	Sintaxis de la imagen
	Discurso cinematográfico	Relación texto-imagen Fragmentariedad Híbrida Implicación del alumnado
La (re)construcción digital como factor motivador	Creatividad de la tarea	Puesta en común de interpretaciones
	Cooperación para su elaboración	
	Carácter digital de la tarea	--
La adopción del papel del lector implícito	Posicionamiento ante el tema	--

La (re)construcción del marco de CRS sobre la educación lectoliteraria	Posicionamiento ante los sesgos		
	Búsqueda de informaciones		
	Aprendizaje sobre el tema	Experimentación de la instrucción mediante el deleite	la
	Interpretación de la obra en E. Primaria		
	Propuesta de mediación lectora		
	El <i>book-trailer</i> como herramienta de motivación a la lectura en E. Primaria		
	Interés de la creación de <i>book-trailers</i> en E. Primaria		
Asunción del paradigma actual de la educación lectoliteraria			

Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación desarrollada revelan el valor de la elaboración de *book-trailers* para favorecer entre las maestras y los maestros en formación el análisis reflexivo y en profundidad de libros ilustrados de no ficción destinados al lector infantil. Estos resultados son coherentes con estudios previos vinculados a las obras de ficción como los de Ibarra y Ballester (2016), Romero et al. (2019) o Tabernero (2021).

En coherencia con los trabajos de Tabernero (2021) y Tabernero et al. (2024), los resultados revelan cómo los elementos constitutivos del *book-trailer* imponen, desde la llamada a la acción mediante la creación de estos epitextos, una forma diferente de leer entre el profesorado en formación. En concreto, de las reflexiones del alumnado se desprende que la elipsis, la suspensión y los elementos cinematográficos –fundamentalmente la música– característicos de su discurso (Tabernero, 2013, 2016) son los que parecen exigir en mayor medida una aproximación analítica y reflexiva a los elementos constitutivos de los libros analizados.

Por otra parte, y también en coherencia tanto con los citados trabajos como con otros (Heredia et al., 2020; Romero et al., 2019), se constata el carácter motivador de la tarea, fundamentalmente debido al enfoque grupal propuesto para su resolución y a la necesaria contraposición de interpretaciones que exige la (re)construcción del discurso de la obra en el soporte digital.

Como consecuencia de la aproximación reflexiva al libro objeto de análisis, se constata también una tendencia a la adopción del papel del lector implícito –curioso y activo– subyacente al actual libro ilustrado de no ficción, aspecto que en las reflexiones del alumnado aparece especialmente vinculado a una experimentación en primera persona de la instrucción mediante el deleite que fundamenta la construcción de estas obras en el panorama editorial de nuestros días (Tabernero, 2022). De este modo, el alumnado se apropia mediante la propia vivencia de uno de los rasgos más relevantes de estas obras para la formación de lectores/as en el marco de la sociedad digital: su valor como herramientas para la construcción del conocimiento en escenarios híbridos, lo que permite la superación de la tradicional tensión entre la cultura analógica y la digital (Tabernero, 2022).

En última instancia, la práctica propuesta adquiere un potencial como ejercicio promotor de la (trans)formación del marco de creencias, representaciones y saberes del alumnado de Magisterio (Cambra, 2000), tal y como se desprende de la emergencia de reflexiones que trascienden lo solicitado en la tarea escrita y en las que se evidencia la reflexión sobre la interpretación de la obra analizada por parte del alumnado de Educación Primaria, sobre su posible mediación o sobre el potencial del *book-trailer* en dicha etapa. De este modo, entendemos que la experiencia permite

consolidar los principios del enfoque actual en la educación lectoliteraria, contribuyendo al abordaje de los retos de esta en la era de la sociedad digital (Ballester e Ibarra, 2016).

Por lo que respecta a futuras líneas de investigación, resultaría oportuno constatar objetivamente si se cumple la percepción del alumnado respecto al modo en el que la elaboración de estos epitextos virtuales promueve el desarrollo de destrezas de síntesis informacional. En este sentido, Herrada y Herrada (2019), Herrada et al. (2023) y Rodríguez-Conde et al. (2019) han puesto de manifiesto las carencias del alumnado de Magisterio en las habilidades implicadas en la elaboración de resúmenes. En síntesis, los resultados de la investigación de Herrada et al. (2023) refleja carencias para la identificación de las ideas clave de los textos leídos y para su organización jerárquica. Además, los tres estudios (Herrada y Herrada, 2019; Herrada et al., 2023; Rodríguez-Conde et al., 2019) constatan la inexistencia de una evolución favorable respecto a estas competencias entre el momento inicial y final de los estudios en Magisterio. Por lo tanto, entendemos que el análisis objetivo de la tarea de síntesis multimodal implicada en la elaboración de *book-trailers* puede resultar especialmente relevante para profundizar en la determinación de los potenciales beneficios de este tipo de prácticas formativas por lo que respecta al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de Magisterio.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Tanto en el desarrollo de la investigación como en la redacción de este artículo no se ha utilizado ninguna herramienta de IA.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se enmarca en la actividad del grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la construcción de identidades) a través del proyecto de I+D+i "Lecturas no ficcionales para la integración de ciudadanas y ciudadanos críticos en el nuevo ecosistema cultural" (PID2021-126392OB-100) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, y a través del Proyecto S61_20R financiado por el Gobierno de Aragón. Además, forma parte del proyecto "El booktrailer como herramienta para la reflexión sobre recursos didácticos destinados a la educación lingüística (II)" (ID 4759), promovido por el Vicerrectorado de Política Académica de la Universidad de Zaragoza en la Convocatoria de Proyectos de Innovación: Docencia, Tecnología, Orientación, Social y Transferencia (PI_DTOST) del curso 2023/2024.

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

- Álvarez, C. y Diego, J. M. (2019). ¿Cómo describen y analizan los futuros maestros su formación lectora? *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1083-1096. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.6008>
- Aparicio, M., Tabernero, R. y Calvo, V. (2023). Desarrollo de la competencia argumentativa a través de la propuesta "Wonder Ponder. Filosofía visual para niños". *Didacticae*, 13, 103-125. <https://doi.org/10.1344/did.2023.13.103-125>
- Backman, A. (2023). 'But dragons don't exist, do they?': Preschoolers' focus in determining whether a picturebook is a non-fiction or not. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/14687984231161115>

- Ballester, J. e Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 147-171. <https://doi.org/10.4067/s0718-22952016000300008>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Cambra, M. (2000). El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva. En A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (Eds.), *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (pp. 161-172). Graó.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 13-32). Graó.
- Dueñas, J. D., Tabernero, R., Calvo, V. y Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectura de futuros maestros. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 11, 21-43. <https://doi.org/10.18239/ocnos.2014.11.02>
- Duke, N. K. (2003). Reading to learn from the very beginning: Information books in early childhood. *Young Children*, 58(2), 14-20.
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- Granado, C. (2014). El docente como lector: un estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura y Educación*, 26(1), 44-70.
- Garraón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.
- Goga, N., Iversen S. H. y Teigland, A. S. (Eds.). (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press.
- Grilli, G. (Ed.) (2020a). *Non-fiction picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. Edizioni ETS.
- Heredia, H., Romero, M. F. y Parrado, M. (2020). Booktrailer y lectura en la formación inicial del maestro: un estudio de caso. *Revista Lasallista de investigación*, 17(1). <https://doi.org/10.22507/rli.v17n1a24>
- Herrada, G. y Herrada, R. I. (2019). Estudio sobre la formación de futuros docentes en estrategias de comprensión lectora y expresión escrita. *Educação e Pesquisa*, 45(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945201012>
- Herrada, G., Rodríguez-Conde, M. J. y Herrada, R. I. (2023). Estudio de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes universitarios mediante tareas de síntesis. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 61(1), 143-168. <https://doi.org/10.29393/RLA61-6EHGR30006>
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). Booktrailer en Educación Infantil y Primaria: adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa, digital y literaria a través de narrativas digitales. *Digital Education Review*, 30, 76-93.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Rodríguez-Conde, M. J., Herrada, G. y Hernández, A. (2019). Evaluación de las estrategias de comprensión lectora de la formación inicial de maestros: Influencia del momento formativo y del formato textual sobre el producto-resumen. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 431-451. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.11237>
- Romero, M. F., Heredia, H. y Sampériz, M. (2019). El "book-trailer" como herramienta digital en la formación lectora de los futuros docentes. Un estudio de caso. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 8(2), 92-128.

- Tabernero, R. (2013). El *book-trailer* en la promoción del relato. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, 18, 211-222.
- (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del *book-trailer*. Un modelo de análisis. *Ocnos: revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 26-36.
- (2021). Tabernero-Sala, R. (2021). Entre paradigmas analógicos y digitales. El *book-trailer* en la formación de lectores y mediadores. En J. M. De Amo (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 111-136). Tirant Humanidades.
- (2022). El libro ilustrado de no ficción para niños en el marco de la sociedad digital. En R. Tabernero (Coord.), *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores* (pp. 45-69). Graó.
- Tabernero, R. (Coord.) (2022a). *Leer por curiosidad. Los libros de no ficción en la formación de lectores*. Graó.
- Tabernero, R. y Colón, M. J. (2023). Leer para pensar. El libro ilustrado de no ficción en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación a Distancia*, 75(23), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.545111>
- Tabernero, R., Colón, M. J., Sampériz, M. y Campos, I. O. (2022). Promoción de la lectura en la sociedad digital. El *book-trailer* del libro ilustrado de no ficción como epitexto virtual en la definición de un nuevo discurso. *Profesional De La información*, 31(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.13>
- Tabernero, R., Campos, I. O., Colón, M. J. y Laliena, D. (2024). Learning how to read children's books in the digital society: Book trailers as an educational tool in higher education. *Journal of Technology and Science Education*, 14(1), 224-243. <https://doi.org/10.3926/jotse.2530>
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 37-54. <https://doi.org/10.35362/rie460715>
- Trigo, E., Saiz, R., Sánchez, E. y Romero, M. F. (2022). Desarrollar el pensamiento crítico con el libro ilustrado de no ficción en el marco del tercer espacio educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97, 71-90. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96690>

Alastor, E., Guillén-Gámez, F. D. & Ruiz-Palmero, J. (2025). Pre-Service Teachers' Digital Competence in Early Childhood and Primary Education: A Systematic Review of the Literature. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 147-162.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.107966>

La competencia digital de los maestros en formación en Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática de la literatura

Pre-service teachers' digital competence in Early Childhood and Primary Education: a systematic review of the literature

Enrique Alastor

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0003-3409-2647>

Francisco David Guillén-Gámez

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0001-6470-526X>

Julio Ruiz-Palmero

Universidad de Málaga, <https://orcid.org/0000-0002-6958-0926>

Resumen

La irrupción de las TIC en las aulas como práctica habitual obliga a los futuros maestros a formarse en el uso didáctico de las nuevas tecnologías, así como de adquirir competencias digitales que les permitan ponerlas en práctica. Por este motivo, es necesario investigar sobre la temática para alcanzar un mejor entendimiento de las competencias digitales con las que cuentan los futuros maestros. El objetivo de esta investigación es realizar una revisión sistemática en la que se analice el estado actual de la literatura sobre las competencias digitales de los futuros maestros, con el propósito de establecer futuras líneas de investigación y propuestas formativas. Se ha hecho uso de la metodología PRISMA y los resultados de la se han representado haciendo uso del diagrama de flujo de este diseño metodológico. Se han revisado los estudios hasta el año 2023 (N=18) publicados en las bases de datos SCOPUS, JCR y Proquest. Los resultados muestran el estado actual de la literatura sobre competencias digitales en futuros maestros. Se finaliza con una propuesta de líneas de investigación, así como con algunas medidas formativas a llevar a cabo con futuros docentes atendiendo a las necesidades detectadas de las investigaciones que componen la muestra.

Palabras clave: competencias digitales; revisión sistemática; TIC; futuros maestros.

Abstract

The integration of ICT in classrooms as a regular practice requires future teachers to be trained in the didactic use of new technologies and to acquire digital competences that enable them to implement these technologies effectively. Therefore, it is necessary to research this topic to achieve a better understanding of the digital competences that future teachers possess. The aim of this research is to conduct a systematic review that analyzes the current state of the literature on the digital competences of future teachers, with the goal of establishing future research lines and training proposals. The PRISMA methodology was employed, and the results were presented using the flowchart of this methodological design. Studies published up to the year 2023 (N=18) in the SCOPUS, JCR, and Proquest databases were reviewed. The results show the current state of the literature on digital competences in future teachers. The study concludes with a proposal for research lines, as well as some training measures to be implemented with future teachers, addressing the needs identified in the studies that comprise the sample.

Keywords: *digital competences; systematic review; ICT; preservice teachers.*

Introduction

Digital competence is an increasingly vital concept in the modern world, where the use of digital technology permeates almost every aspect of life. It encompasses a broad range of skills and knowledge necessary to effectively engage with digital environments (Haşlamam et al., 2024). Includes a variety of skills such as technical competence, meaningful use of digital technologies, critical evaluation, and motivation to engage with digital culture (Ilomäki et al., 2014). It is recognized as a key competence for lifelong learning and is essential for personal development, active citizenship, social inclusion, and employment (Napal-Fraile et al., 2018). The concept of digital competence is still evolving, with various terms used to describe it, such as digital literacy, media literacy, and information literacy, each with a different focus (Ilomäki et al., 2014; Sánchez-Caballé et al., 2020). For the purposes of this study, we will focus on the concept of digital competence (Alastor et al., 2023b).

Digital teacher competence refers to the knowledge, skills, and attitudes required by educators to effectively integrate digital technologies into their teaching practices (Guillén-Gámez & Mayorga-Fernández, 2020). This concept has gained prominence due to the increasing role of technology in education and the need for teachers to adapt to the digital society's demands (Alastor et al., 2024; Pinto-Santos et al., 2023). To operationalize this concept, researchers have developed various frameworks; the conceptual frameworks of digital teaching competence analyzed in Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez (2020) include DigCompEdu, the ISTE Standards for Educators, the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers, the Spanish Common Framework, the British Digital Teaching Framework, the Colombian ICT Competencies and the Chilean ICT Competencies and Standards. Analyzing the frameworks used in other digital competence studies is important because it reveals how these frameworks influence research outcomes, measure different competences, and vary in validity. This analysis ensures standardization, identifies best practices, highlights research gaps, enhances relevance, adds credibility, and informs policy and curriculum development based on evidence-based models (Alastor et al., 2023c).

Is now considered a fundamental skill in education, essential for teaching and learning in modern classrooms, and is included in national curricula and teacher education programs (Krumsvik, 2014; Ottestad et al., 2014; Atiqah et al., 2024). Teachers' digital competence encompasses both technical and pedagogical skills, enabling them to enhance their teaching and support the development of their students' digital skills (Esteve-Mon et al., 2020b; Skantz-Åberg et al., 2022; Villalustre-Martínez, 2024).

There is a distinction between teachers' mastery of digital tools and the appropriation of these tools for educational purposes, with the latter being crucial for integrating technology into

pedagogy (Instefjord, 2015). While many teachers possess adequate technical digital skills, there is a disparity in their ability to use these skills pedagogically to improve teaching and learning processes (Napal-Fraile et al., 2018; Alastor et al., 2023a). Factors such as age, training, gender and school type can influence teachers' digital competence levels, particularly in areas like content creation, information literacy, and problem-solving (Garzón-Artacho et al., 2020; Fernández-Robles & Duarte-Hueros, 2023). In terms of gender, exits in digital competence, with women often perceiving themselves as less competent, especially in technological aspects (Esteve-Mon et al., 2020a).

There is a need for practical tools to measure digital competences to facilitate the design of training programs for professional development (Canina & Orero-Blat, 2021). Despite its importance, there is a recognized need for improved education and training to bridge the digital competence gap, including addressing gender disparities and developing reliable assessment tools. Pre-service and in-service teacher training programs are essential for developing teachers' digital competences, with a focus on relational and didactic aspects of ICT integration (Instefjord & Munthe, 2017).

Future teachers are tasked with the critical challenge of integrating digital competences into their professional skill set. This requires a comprehensive approach to training that includes both theoretical understanding and practical application, supported by educational programs that emphasize digital content creation, ethical considerations, and continuous adaptation to technological advancements (Martín-Párraga et al., 2024).

The key to success for future teachers lies in building their digital skills and turning difficulties into chances to learn and grow. Teacher training programs can achieve this by offering bite-sized online courses (Brevik et al., 2019). By reflecting on ethical issues and their own experiences with social media, student teachers can gain valuable insights into becoming responsible digital educators. The rapid pace of technology throws new challenges at teachers, like having to adapt their roles, take on more work, and deal with a lack of good digital learning materials (Helleve et al., 2020). To prepare future teachers for this digital world, their education should combine traditional classroom learning with more flexible approaches and a strong focus on using these skills in real-world teaching (Babushko et al., 2022).

Despite the growing importance of technology in education, there is a concerning lack of pre service teacher training in digital competences, potentially hindering student preparation for the digital future (Brianza et al., 2024). A systematic review is essential for investigating this issue as it allows for a comprehensive analysis of existing literature, identifies gaps and trends in pre-service teacher training in digital competences, and evaluates current training programs. This review provides evidence-based recommendations to improve teacher preparation, ensuring students are well-equipped for the digital future.

Therefore, the objective of this work is to carry out a systematic review of the existing research in the literature on digital competencies in future teachers in training. The specific objectives are as follows:

- To analyze the methodological design of published works on digital teaching competence.
- To identify the frameworks of reference used by researchers in the studies.
- To describe the research findings and the variables studied together with digital teaching competencies.
- To develop proposals for action to improve the digital competencies of future teachers based on the research.
- To identify suggestions for future research based on the limitations detected in the studies.

Methodology

The research methodology employed in this study is a systematic literature review. This methodology is distinguished by its systematic and scientifically rigorous approach, making it the most suitable method for conducting an in-depth analysis of a research topic. Specifically, the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Metaanalyses) methodology was utilized for the execution of this review. This is carried out in four phases: identification, screening, eligibility and included (Barquero-Morales, 2022). Its main characteristic is its objectivity, as well as the fact that the different phases that lead to the sample selection process are graphically represented in the flow chart of the methodology (Sánchez-Serrano et al., 2022) used in this research (Figure 1).

Procedure

For the selection of the articles that make up the sample of this systematic literature review, all publications on the subject were considered, with no time restriction up to the year 2023. To carry out the process, the databases Scopus, Web of Science and Proquest were used because they include peer-reviewed publications with a high level of impact. Search keywords were used in English and Spanish from the UNESCO thesaurus and ERIC; "competencia digital", "competencias TIC", "alfabetización digital", "habilidades digitales", "maestros", "magisterio", "estudiantes de educación infantil", "estudiantes de educación primaria", "grado en educación infantil", "grado en educación primaria", "digital competence", "ICT competences", "Computer literacy", "Digital skills", "Digital literacy", "student teachers", "primary teacher education", "early childhood education degree", "primary education degree". Searches were carried out by combining the concepts referring to digital competences with those relating to teachers and their training using the Boolean operator "AND".

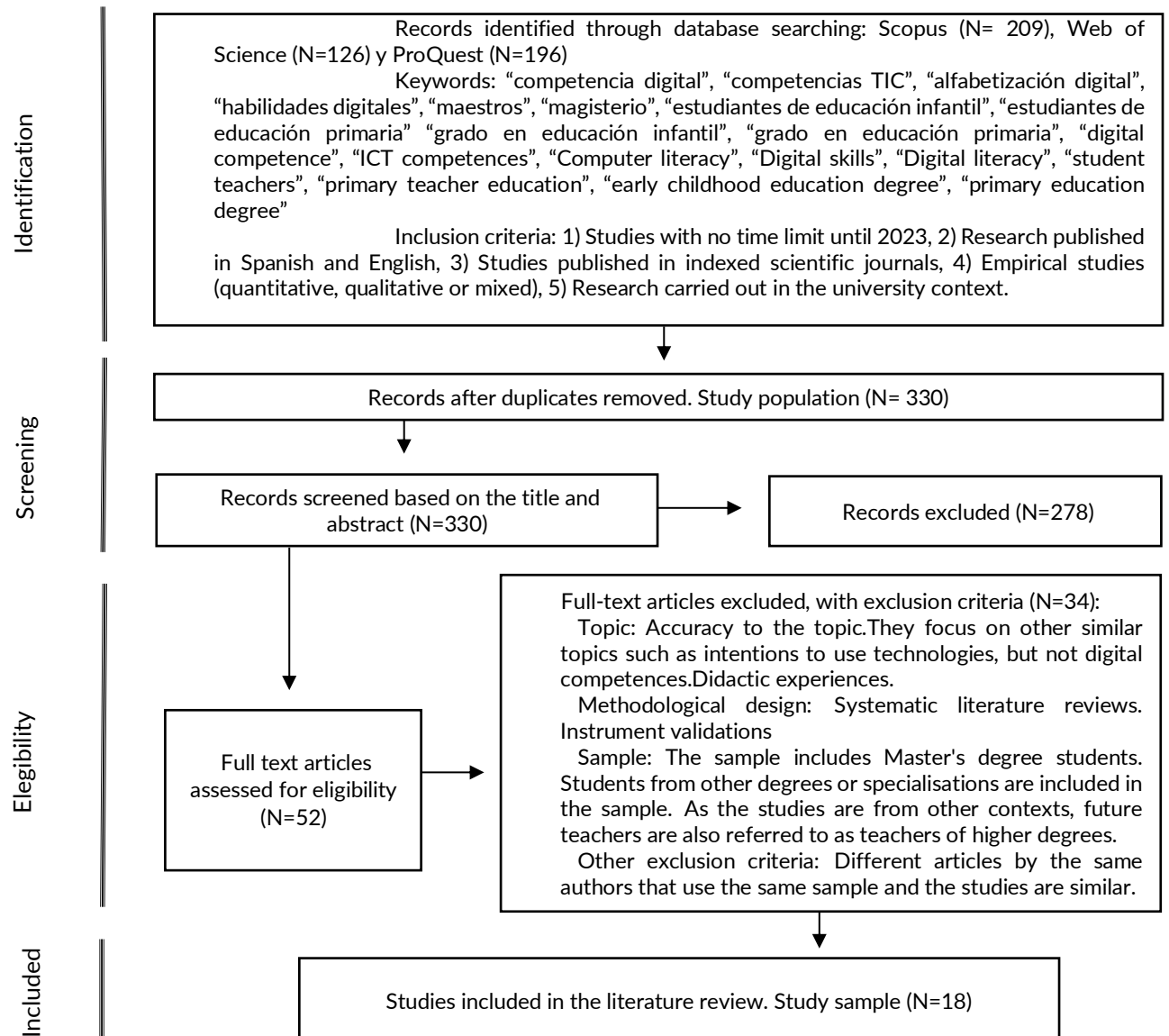
The terms were selected considering the objectives of the study. The search for these terms was conducted in the title, abstract, and keywords. The inclusion criteria that determined the search were as follows: 1) Studies with no time limit until 2023, 2) Research published in Spanish and English, 3) Studies published in indexed scientific journals, 4) Empirical studies (quantitative, qualitative or mixed), 5) Research carried out in the university context. The exclusion criteria followed for the elimination of articles until the final sample was completed are the following: 1) other systematic literature reviews on the topic, 2) teaching experiences, 3) studies on the topic carried out in non-university contexts, 4) research on future teachers of secondary education or other stages other than primary or early childhood education, 6) validation of instruments, 7) articles in languages not included in the inclusion criteria, 8) Accuracy to the topic.

Referring to the procedure, the phases of the PRISMA methodology have been conducted (Figure 1). The first phase carried out is identification, where keyword searches are performed in the title, abstract, and keywords across the three databases, and duplicate entries are removed. As a result, a total population of N=330 studies were obtained. This initial population was analyzed based on the title and abstract in phase 2 (screening) and, following the exclusion criteria, 278 articles were eliminated, resulting in a total of N=52. Next, the third phase, called eligibility, was carried out, in which the full texts were reviewed and those that did not meet the inclusion criteria were eliminated, resulting in a final sample of 18 studies. The texts that make up the sample have been analyzed in depth and the results of this study have been extracted from them.

Following the methodological procedure of the PRISMA methodology, we present the flow chart (Liberati et al., 2009) in which all the phases of the review are represented, and which is shown in figure 1. The final sample resulting from the systematic review is 18 studies.

Figure 1.

Flowchart of the PRISMA methodology with the phases followed in the systematic review. Based on Liberati et al. 2009



Sample

The population resulting from the systematic review consists of 330 articles. After conducting the phases of the PRISMA methodology, as previously explained, the research has a sample of 18 studies that meet the initially determined inclusion criteria. The excluded articles were omitted for reasons related to the topic, methodological design, sample, and other exclusion criteria specified in the flow diagram (Figure 1) and, therefore, were not selected to be part of the sample.

Results

The following are the results obtained from the systematic review, addressing the research objectives.

1. Characteristics of studies on digital competencies in future teachers.

Regarding the first research objective, Table 1 presents the main characteristics of the studies that make up the sample, followed by an analysis of these characteristics.

Table 1.

Characteristics of the studies that make up the sample of the systematic review (N=18).

Authors and years	Country	Methodological design	Sample (pre service teachers)
Ahmad et al. (2016)	Malaysia	Quantitative, ad hoc questionnaire (44 items).	N= 104 primary education
Alnasib (2023)	Saudi Arabia	Quantitative design. Questionnaire based on DigComp framework (closed-ended (37) and open-ended questions (5).	N= 140 early childhood and primary education (art education)
Castiñeira-Rodríguez (2022)	Spain	Quantitative, Ad hoc questionnaire (39 items).	N=115 early childhood and primary education
Esteve-Mon (2016)	Spain	Quantitative, ad hoc questionnaire based on NETS-T from ISTE (2008) (40 items).	N= 140 early childhood, primary education and pedagogy
Fernández de la Iglesia et al. (2020)	Spain	Quantitative design. Ad hoc questionnaire. Scales: attitudes towards ICT use, ICT use skills, frequency of use (57 items).	N= 526 early childhood and primary education
Gabarda Méndez et al. (2017)	Spain	Quantitative, Ad hoc questionnaire based on the Common Framework of Digital Teaching Competence (21 items).	N= 104 early childhood and primary education
Girón-Escudero et al. (2019)	Spain	Quantitative, Ad hoc questionnaire based on the Common Framework of Digital Teaching Competence (37 items).	N= 117 early childhood and primary education
Grande de Prado et al. (2021)	Spain	Quantitative, questionnaire based on COTASEBA (Casero & Llorente, 2006) and DigComp (INTEF, 2017).	N= 329 primary education
Gudmundsdottir et al. (2020)	Spain and Norway	Quantitative, questionnaire adapted from International Computer and Information Literacy Study (ICILS) questionnaire (Fraillon et al., 2013).	N=1244 early childhood and primary education
Gutiérrez-Martín et al. (2010)	Spain	Quantitative, questionnaire: Perception of ICT Knowledge (PCTIC), Perception of ICT Knowledge applied to Education (PCTIC-E), Computer Anxiety and Dislike Scales, and Attitudes towards the use of ICT in the classroom.	N=863 early childhood and primary education (music and physical education)
Liesa Orús et al. (2016)	Spain	Quantitative, ad hoc questionnaire (30 items).	N= 960 early childhood and primary education
Marimon-Martí et al. (2023)	Spain and Andorra	Quantitative, questionnaire based on the COMDID rubric (Lázaro & Gisbert, 2015) (22 items).	N=1558 early childhood and primary education

Authors and years	Country	Methodological design	Sample (pre service teachers)
Martínez Pérez et al. (2022)	Spain	Quantitative, questionnaire. Digital Competence Questionnaire "DigCompEdu" (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020) (7 items or dimensions) and the Content Questionnaire: Digital Resources and Digital Pedagogy (20 items).	N= 313 primary education
Masoumi (2021)	Sweden	Qualitative, Focus group. Seven key questions and semi-structured interviews.	N= 25 early childhood
Mercader & Gairín (2021)	Spain	Quantitative, questionnaire. COMDID instrument (Lázaro-Cantabrana et al, 2019).	N= 301 early childhood and primary education
Moreno Rodríguez et al. (2018)	Spain	Quantitative, ad hoc designed questionnaire based on DigComp (21 items).	N=104 early childhood and primary education
Nuzzaci (2017)	Italy	Quantitative, questionnaire. Attitudes Towards ICT (101 items). Perception of the level of technological competence. (20 items).	N= 289 primary education
Pegalajar Palomino (2018)	Spain	Quantitative, ad hoc questionnaire (35 items).	N=231 early childhood and primary education

As can be seen, the sample is predominantly comprised of research conducted in the Spanish context (N=13), although two of these are comparative studies that include participants from other countries (Gudmundsdottir et al., 2020; Marimon-Martí et al., 2023). The remaining studies (N=5) are international, conducted in Saudi Arabia, Sweden, Italy, and Malaysia. Regarding the publication years, although there was no time restriction in the searches, the publications are from the last eight years, starting from 2016, with one exception from 2010. This indicates that the training in digital competencies for future teachers is a relatively recent area of research that has been growing in recent years.

Regarding the methodological design, all studies are quantitative except for the one conducted in Sweden, where Masoumi (2021) employs a qualitative methodological design using focus groups for data collection. The instruments used for data collection are questionnaires in all the studies, with a predominance of ad hoc questionnaires designed based on digital competency frameworks.

Examples include the questionnaires from the studies by Alnasib (2023), Grande de Prado et al. (2021), Martínez-Pérez et al. (2022), and Moreno-Rodríguez et al. (2018), which reference DigComp; Esteve-Mon (2016), which is based on ISTE's NETS-T (2008); Gabarda-Méndez et al. (2017) and Girón-Escudero et al. (2019), which follow the criteria of the Common Framework for Digital Teaching Competence; and the studies by Marimon-Martí et al. (2023) and Mercader & Gairín (2021), which use the COMDID rubric (Lázaro & Gisbert, 2015).

Lastly, regarding the samples, we can affirm that, as established in the search criteria, the participants are future teachers of early childhood and primary education who are in university training at the time of the research. However, some studies, such as those by Grande de Prado et al. (2021), Gutiérrez-Martín et al. (2010), Martínez-Pérez et al. (2022), Nuzzaci (2017), and Ahmad et al. (2016), include only primary education students. In the case of Masoumi (2021), it is the only study that includes only early childhood education students, without considering primary education students. Exceptionally, there is the publication by Esteve-Mon (2016), which also includes pedagogy students. This study has been included in the review because these students may serve as teachers in the future if they so choose.

Reference Frameworks on Digital Competencies

Regarding the second research objective, it can be stated that different frameworks serve as references for analyzing the digital competencies of future teachers. The authors of the studies in the sample use these frameworks to justify their research and design their data collection instruments. In some cases, the authors use multiple models to support their research and design their instruments. After analyzing the research, we can affirm that there are two main frames of reference in the design of the research analyzed: DigComp and DigCompEdu.

In the case of DigComp (Mattar et al., 2022), it is used by Alnasib (2023) in his study, which aims to understand the digital competence of future teachers based on their perspectives. The studies conducted by Grande de Prado et al. (2021) and Pérez et al. (2022) use the Digital Teaching Competences Framework (DigCompEdu) to analyze digital competencies in the context of future teachers. Moreno-Rodríguez et al. (2018) also choose the Common Framework of Digital Teaching Competence (INTEF, 2014), which is based on the DigComp project, for their research.

Gabarda-Méndez et al. (2017) also refer to the Common Framework of Digital Teaching Competence (DigComp) for designing their instrument, although they mention other theoretical models in their theoretical framework, such as the NETS Standards for Teachers by the International Society for Technology in Education (ISTE, 2008). This is also the case for Girón-Escudero et al. (2019), who, in the theoretical foundation of their article, mention various reference frameworks for digital teaching competencies and their evolution over time: UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (ICT-CFT), the National Educational Technology Standards (NETS) (ISTE, 2008), the Qualified Teacher Status (QTS), the European Pedagogical ICT License, Chile's Enlaces Network, the INSA Curriculum of Colombia, and the Australian model. However, for designing their instrument, they again use the Common Framework of Digital Teaching Competence (INTEF, 2017).

Another framework that is also mentioned as a reference point is the NETS Standards for Teachers from the International Society for Technology in Education (ISTE, 2008) used by Esteve-Mon (2016) in his study. And there is also the case of the COMDID model by Lázaro & Gisbert (2015) which is taken as a reference for the design of the data collection instruments in the research of Marimón-Martí et al. (2023) and Mercader & Gairín (2021).

Finally, there are authors who reference other less popular frameworks in the literature on the topic, such as Gudmundsdottir et al. (2020), who use the Pedagogical, Ethical, Attitudinal and Technical Dimensions of Digital Competence in Teacher Education (PEAT Model) by Dicte (2019) (Dicte, 2019 as cited in Gudmundsdottir et al., 2020). Masoumi (2021), for their qualitative research, utilizes the Technological-Pedagogical-Content-Knowledge (TPACK) framework by Mishra and Koehler (2006) (cited in Masoumi, 2021), which considers the content, pedagogy, and technology as domains of teaching forms for educators. Nuzzaci (2017) uses the Technology Acceptance Model (TAM) by Davis (1989) (cited by Nuzzaci, 2017) for developing their instrument, focusing more on perceptions and attitudes toward technologies, which is further removed from those commonly used in the literature to measure teachers' digital competencies.

On the other hand, the sample also includes articles whose authors reference multiple frameworks of digital competencies, both in their theoretical justification and for the development of the study's questionnaire. An example is Castiñeira-Rodríguez (2022), who utilizes DigComp (Punie & Brecko, 2014), DigCompEdu (Redecker, 2017), the Common Framework of Digital Teaching Competence (INTEF, 2017), and the UNESCO General Framework (Butcher, 2019). Another example is Fernández de la Iglesia et al. (2020), who also refer to the use of both DigCompEdu and the Common Framework of Digital Teaching Competence (INTEF, 2017).

Less commonly, we find three studies that do not mention any theoretical framework of reference. In the case of Gutiérrez-Martin et al. (2010), the authors rely on previously designed scales that align with the objectives of their research. In the studies conducted by Liesa-Orús et al. (2016) and Pegalajar-Palomino (2018), the authors design their instruments without using a theoretical framework of reference or previous instruments.

Findings and variables studied together with digital competences in teaching

The third objective of the review is to describe the results of the studies in the sample and to report on the variables studied together with the digital competences of teachers. We can affirm that the analyzed studies generally focus on measuring perceptions of digital competence levels among future teachers, with the sample including only one study that assesses actual digital competence capabilities. This is seen in the research conducted by Ahmad et al. (2016), who find that future teachers possess high levels of ICT skills even in their early years of training.

Referring to the results of the other studies, it can be stated that in the majority of the studies comprising the sample, there is unanimity among the authors in asserting the existence of a perceived intermediate to high level of digital competencies. In general, future teachers are perceived as competent (Alnasib, 2023; Esteve-Mon et al., 2016; Fernández De la Iglesia et al., 2020; Gabarda-Méndez et al., 2017; Grande de Prado et al., 2021; Marimon-Martí et al., 2023; Martínez Pérez et al., 2022; Mercader & Gairín, 2021).

However, the studies agree in affirming that this perceived level of competence is relative to basic skills, with didactic competencies using ICT relegated to a lower level (Esteve-Mon et al., 2016; Gabarda-Méndez et al., 2017; Gutiérrez-Martín et al., 2010; Mercader & Gairín, 2021), such as content creation or instructional material design (Castiñeira-Rodríguez et al., 2022; Fernández De la Iglesia et al., 2020). These findings are also supported by research conducted by Marimon-Martí et al. (2023), who also find in their study that students are not adequately prepared in areas such as pedagogical design and the use of ICT in learning processes. Girón-Escudero et al. (2019) study self-perception of digital competencies in the areas of "digital content creation" and "problem-solving" and state that "the digital competencies of future teachers, 'digital natives,' are not as extensive as one might expect" (p. 203). Similarly, Liesa-Orús et al. (2016) conclude that participants have low levels of digital competencies in the use of specific tools despite being digital natives.

Students demonstrate the highest competency in daily ICT tools like email, web browsers, and social networks, not used in educational contexts. Masoumi (2021) and Gutiérrez-Martín et al. (2010) also find that students are proficient with everyday ICT but need more training in pedagogical digital competencies, such as educational applications and curriculum integration. Nuzzaci (2017) highlights that this pedagogical use of ICT is a major concern for students' future careers. Overall, research consistently shows that students and future teachers lack the skills to implement and apply digital competencies in educational settings.

As indicated from the beginning, most of the research in the sample has been dedicated to measuring self-perception in levels of digital competence. However, one aspect to take into account in this research is that, as some authors point out (Ex: Gabarda-Méndez et al., 2017; Grande de Prado et al., 2021; Gudmundsdottir et al., 2020; Marimon-Martí et al., 2023; Moreno-Rodríguez et al., 2018), studying self-perception could have a bias, since perceived digital competence may be greater than real digital competence. For this reason, it would be necessary to discriminate in the research between self-perceptions and the real skill level of future teachers when they put their digital skills into practice.

On the other hand, some of the studies comprising the sample focus on examining the level of digital competencies alongside other variables. Gender is one of the most studied variables among the research (Esteve-Mon et al., 2016; Fernández De la Iglesia et al., 2020; Grande de Prado et al., 2021), although there is no consensus in the results. While Fernández De la Iglesia et al. (2020) and Grande de Prado et al. (2021) find significant differences by gender, with men perceiving themselves as more competent in ICT use, Marimon-Martí et al. (2023) find that women are equally or more competent. Another example is age, with younger students perceived to have a higher level of competency (Esteve-Mon et al., 2016).

Marimon-Martí et al. (2023) and Mercader & Gairín (2021) analyze students' degree programs, finding higher digital competence among those in double degree and primary education programs, respectively. Mercader & Gairín (2021) also find that students who take university entrance exams perceive higher digital competence. Other variables studied include cybersecurity, privacy, digital

content evaluation (Gudmundsdottir et al., 2020), T-MOOCs for training (Martínez-Pérez et al., 2022), and digital competence in inclusive education (Pegalajar-Palomino, 2018).

Action proposals for improving future teachers' digital competences

The reviewed research generally presents intervention proposals to enhance future teachers' digital competences. Addressing the fourth research objective, a synthesis of these proposals shows they target institutional, departmental, curriculum, and degree program levels. A common theme, as asserted by Fernández de la Iglesia et al. (2020), is enhancing future educators' digital competence, focusing on both technical use and effective integration for learning. In the first group, we find proposals for training in digital competences that can be developed within faculties or universities themselves, which would be more feasibly implemented in the short or medium term. In this regard, authors such as Castiñeira-Rodríguez et al. (2022) and Gudmundsdottir et al. (2020) propose offering training courses or seminars on ICT, with the latter specifically suggesting topics like responsible use (privacy or cybersecurity). Additionally, Martínez Pérez et al. (2022) discuss the inclusion of T-MOOCs as training proposals in digital teaching competences.

Ahmad et al. (2016) also proposes conducting complementary training courses, improving ICT-focused training with a focus on material design, and suggests the idea of facilitating ICT facilities in training centers so that students have continuous access and can develop their digital competences. Finally, at this level, Masoumi (2021) suggests the need to support students, especially in their early years of practical experience in educational contexts, proposing the presence of professionals to supervise the work of future teachers in this area.

Measures requiring broader, program-level changes cannot be implemented quickly. Most authors agree on revising curricula to enhance digital competence (Moreno-Rodríguez et al., 2018) and making necessary reforms (Esteve-Mon et al., 2016; Marimon-Martí et al., 2023). Alnasib (2023) and Martínez-Pérez et al. (2022) suggest evaluating existing training programs for improvements. Some propose modifications to subjects and content, such as designing courses specifically on digital competences, linking practicum to ICT use, or integrating models like TPACK (Girón-Escudero et al., 2019). Liesa-Orús et al. (2016) advocate for embedding ICT-related content across subjects. Gutiérrez-Martín et al. (2010) and Castiñeira-Rodríguez et al. (2022) recommend integrating digital competence throughout the curriculum. Gabarda-Méndez et al. (2017) stress the need for practical ICT application in teacher education, bridging policy and practice.

Prospective research in digital teaching competences

Finally, addressing the fifth objective, the studies comprising the sample present areas for improvement in terms of research, aiming to address the shortcomings of current studies.

- Alternative methodological designs: mixed-methods studies including qualitative instruments (Alsanib, 2023; Castiñeira-Rodríguez et al., 2022; Grande de Prado et al., 2021; Mercader & Gairín, 2021; Pegalajar-Palomino, 2018), using digital competence rubrics as data collection instruments (Esteve-Mon et al., 2016), or conducting longitudinal studies collecting data at the beginning and end of the degree program (Mercader & Gairín, 2021).
- Changes in the sample: studies at various universities (Alnasib, 2023; Grande de Prado et al., 2021) at national or international levels (Esteve-Mon et al., 2016), or larger samples with more students from other majors or faculties to generalize results (Castiñeira-Rodríguez et al., 2022; Girón-Escudero et al., 2019; Martínez-Pérez et al., 2022; Pegalajar-Palomino, 2018). There is also a suggestion to expand to other educational groups such as future Secondary Education teachers (Gabarda-Méndez et al., 2017).
- Study of new variables related to digital teaching competencies: identifying which variables may influence the competency level of future teachers (Ahmad et al., 2016), teacher training specializations as a study variable (Alnasib, 2023), or investigating variables such as age, gender, and parental education (Castiñeira-Rodríguez et al., 2022).
- Other related study topics: research on ICT in the study plans of degrees prior to

university access (E.S.O and high school) (Castiñeira-Rodríguez et al., 2022), the responsible use of ICT (privacy, cybersecurity, bullying, etc.) (Gudmundsdottir et al., 2020), the application of T-MOOCs in training in digital skills (Martínez-Pérez et al., 2022), carrying out studies that measure the differences between perceived digital competence and real digital competence (Marimon-Martí et al., 2023; Mercader & Gairín, 2021) or research on digital competence and including educational practices (Pegalajar-Palomino, 2018).

Discussion

The systematic review shows that digital competences in prospective teachers is a relatively recent field of study that is increasing in the scientific literature especially in the last decade. The research results underline the relevance of digital competence in the educational context and for teaching and learning processes (Krumsvik, 2014; Ottestad et al., 2014).

The analysis of the research studies shows that digital competence is a prominent topic in Spain, conducted across various universities. However, there is a notable lack of comparative studies between countries, which would enrich the findings. Authors prefer quantitative experimental designs due to large sample access, but some (Castiñeira-Rodríguez et al., 2022; Girón-Escudero et al., 2019; Martínez-Pérez et al., 2022; Pegalajar-Palomino, 2018) acknowledge the challenge of generalizing results to other contexts. They suggest that future research should employ mixed-methods studies.

A common aspect among the analyzed works is that the majority of them make use of theoretical frameworks and definitions of the concept of digital competence that serve as a theoretical basis for the research and for the design of data collection instruments. In line with the classification by Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez (2020), the most popular frameworks among the studies are DigComp (Punie & Brecko, 2014) and DigCompEdu (Redecker, 2017). While it is true that in most cases authors choose to focus on only some of their domains.

The studies reveal that teacher digital competencies include both technical and pedagogical aspects, consistent with Esteve-Mon et al. (2020b) and Skantz-Åberg et al. (2022). While future teachers generally perceive their technical digital competencies as moderate to high, their skills in content design and the didactic use of ICT are lacking. Napal-Fraile et al. (2018) and Alastor et al. (2023a) note that, although students possess basic ICT skills, they lack knowledge for pedagogical application. Therefore, following Liesa-Orús et al. (2016), the literature calls for training education students in the pedagogical integration of digital tools. In terms of the study variables, the research reveals that the gender variable is one of the most studied variables along with digital competences, however, there is no unanimity in terms of the results. The results of the research, as established by Esteve-Mon et al., (2020) show gender disparities in terms of self-perceived digital competence, however, it is not always the case that there is a lower level perceived in women in all the research. Age, degree and entrance path are variables that also appear in the studies that make up the sample, however, they do so in isolation in some studies.

The research results offer proposals to improve digital competences. Despite being digital natives, students need educational support, as noted by Sánchez-Caballé et al. (2020) and Fernández-Robles & Duarte-Hueros (2023). Therefore, teacher training programs are essential, as highlighted by Instefjord & Munthe (2017) and Escolano-Pérez & Martín-Bozas (2023). Short- and medium-term measures suggested include training courses or seminars on digital competences and T-MOOC courses, similar to those mentioned by Brevik et al. (2019). However, most authors advocate for curriculum changes, subject modifications, and transversal ICT content integration, which are more complex and require policy measures and medium-term goals.

Future research should address current study limitations by using qualitative data collection methods to provide detailed insights into future teachers' perceptions. Increasing sample sizes and conducting comparative studies with other faculties or universities are also crucial. Additionally, as noted by Marimon-Martí et al. (2023) and Mercader & Gairín (2021), studies should measure actual digital competence and compare it with perceived competence. This is important because

many studies in the sample rely on self-perception, which may not accurately reflect the real digital competences that future teachers need in the classroom.

Limitations and Future Lines of Research

The limitations of the study are inherent to the methodology used for conducting systematic reviews, such as the exclusion of studies from the sample due to selected inclusion criteria or the databases in which the searches were conducted.

Regarding the research prospects, considering the characteristics and limitations of the studies included in the sample, there is a recognized need for conducting further studies such as the following: investigations with larger samples of students or from different universities, employing qualitative or mixed-methods designs, and focusing on measuring actual levels of digital competencies rather than perceived ones.

Conclusion

This research conducts a systematic literature review on the digital competencies of students preparing to become future teachers. The results reveal that there are five theoretical frameworks mentioned as foundations for developing research and designing data collection instruments, with DigComp being the most commonly used by researchers. Referring to the characteristics of the studies, those conducted in the Spanish context predominate in the last eight years, employing quantitative methodological designs with questionnaires as data collection instruments. The research findings indicate that, generally, the level of digital competence self-perceived by future educators varies between medium and high levels in technical areas of general use.

However, there are deficiencies in the didactic and pedagogical use of ICT and its application in learning. The literature offers two groups of action proposals for improving digital competencies: those that can be implemented at the faculty or university level and those involving curriculum modifications. Finally, there is a certain consensus among authors in proposing methodological changes, expanding samples, and including new study variables.

Agradecimientos y financiación

La presente investigación forma parte de la tesis doctoral de Enrique Alastor.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, E. A., F.-D. G.-G., J. R.-P.; Metodología, E. A., F.-D. G.-G., J. R.-P. Software, E. A., F.-D. G.-G., J. R.-P.; Validación, E. A., F.-D. G.-G., J. R.-P.; Análisis formal, E. A., F.-D. G.-G., J. R.-P.; Investigación, E. A., F.-D. G.-G., J. R.-P.; Redacción del borrador original, E. A., F.-D. G.-G., J. R.-P.; Redacción, revisión y edición, E. A., F.-D. G.-G., J. R.-P.

References

- Ahmad, M., Badusah, J., Mansor, A. Z., Abdul Karim, A., Khalid, F., Daud, M. Y., ... & Zulkefle, D. F. (2016). The Application of 21st Century ICT Literacy Model among Teacher Trainees. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 15(3), 151-161.
- Alastor, E., Ruiz-Roso-Vázquez, C., Rubio-Gragera, M. & Sánchez-Vega, E. (2023a). ChatGPT, Turnitin y el desarrollo de competencias digitales en estudiantes universitarios. In B. Berral-Ortiz, J.A. Martínez-Domingo, D. Álvarez-Ferrándiz & J.J. Victoria-Maldonado

- (Coords.) *Investigación e innovación educativa en contextos diferenciados* (pp. 373-382). Dykinson
- Alastor, E., Martínez-García, I., Fernández-Martín, E. & Sánchez-Rodríguez, J. (2023b). The flipped classroom in Higher Education as a teaching innovation experience. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, (1), 66-81. <https://doi.org/10.17345/ute.2023.3517>
- Alastor, E., Sánchez-Vega, E., Martínez-García, I. & Rubio Gragera, M. (Coords.). (2023c). *TIC en educación en la era digital: propuestas de investigación e intervención*. UMA Editorial. <https://doi.org/10.24310/mumaedmumaed.65>
- Alastor, E., Guillén-Gámez, F.D. & Ruiz-Palmero, J. (2024). Digital competence of preservice teachers of pre-school and primary education: a multiple comparisons study. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 23(1), 9-24. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.23.1.9>
- Alnasib, B.N.M. (2023). Digital competencies: Are pre-service teachers qualified for digital education? *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(1), 96-114. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2842>
- Atiqah, S. N., Hanafiah, M. H., Ismail, H. & Kandappan, B. (2024). Preparing instructors to transition to online distance learning: a pandemic panacea? *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 10(1), 5-28. <https://doi.org/10.24310/ijtei.101.2024.16820>
- Babushko, S., Solovei, M. & Solovei, L. (2022). Digitalization of Education: Challenges for Teachers. *Grail of Science*, (14-15), 460-464. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.27.05.2022.082>
- Barquero-Morales, W. G. (2022). Análisis de Prisma como Metodología para Revisión Sistemática: una Aproximación General. *Saúde em Redes*, 8(sup1), 339-360. <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8nsup1p339-360>
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A. & Strømme, T. A. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher education*, 86, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Brianza, E., Schmid, M., Tondeur, J. & Petko, D. (2024). The digital silver lining of the pandemic: The impact on preservice teachers' technological knowledge and beliefs. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1591-1616. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11801-w>
- Cabero-Almenara, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Metareflexion on digital teaching competence: competence frameworks' analysis. *Revista Panorâmica*, 32, 32-48.
- Castiñeira-Rodríguez, N., Lorenzo-Rial, M. A. & Pérez-Rodríguez, U. (2022). Competencia digital docente para crear contenidos: autopercepción del profesorado en formación didáctico-científica de Galicia (España). *Educação e Pesquisa*, 48, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248243510>
- Escolano-Pérez, E. & Martín-Bozas, F. (2023). Variables explicativas del rendimiento académico en Educación Primaria: implicaciones para la Formación del Profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98(37.3). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.97439>
- Esteve-Mon, F. M., Gisbert-Cervera, M. & Lázaro-Cantabrana, J. L. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(2), 38-54.
- Esteve-Mon, F. M., Llopis-Nebot, M. A. & Adell-Segura, J. (2020a). Digital Competence and Computational Thinking of Student Teachers. *International Journal of Emerging*

- Technologies in Learning (iJET)*, 15(02), pp. 29–41.
<https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11588>
- Esteve-Mon, F., Llopis-Nebot, M. A. & Adell-Segura, J. (2020b). Digital Teaching Competence of University Teachers: A Systematic Review of the Literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15, 399-406.
<https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>
- Canina, L. & Orero-Blat, M. (2021). A practical tool to measure digital competences: Teamschamp. *International Journal of Services Operations and Informatics*, 11(1), 1-12.
<https://doi.org/10.1504/ijsoi.2021.10034345.c>
- Fernández-de-la-Iglesia, J. C., Fernández-Morante, M. C., Cebreiro, B., Soto-Carballo, J., Martínez-Santos, A. E. & Casal-Otero, L. (2020). Competencias y actitudes para el uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. *Publicaciones*, 50(1), 103–120. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.11526>
- Fernández-Robles, B. & Duarte-Hueros, A. (2023). Analysis of scientific production in WOS on augmented reality and early childhood education. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(2), 82–95.
<https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15189>
- Gabarda-Méndez, V., Rodríguez-Martín, A. & Moreno-Rodríguez, M. D. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 253–274.
<https://doi.org/10.6018/j/298601>
- Garzón-Artacho, E., Sola-Martínez, T., Romero-Rodríguez, J. & Gómez-García, G. (2021). Teachers' perceptions of digital competence at the lifelong learning stage. *Heliyon*, 7(7).
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07513>
- Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R. & González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193–218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Grande-de-Prado, M., Cañón-Rodríguez, R., García-Martín, S. & Cantón-Mayo, I. (2021). Competencia digital: docentes en formación y resolución de problemas. *Educación*, 57(2), 381-396. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1159>
- Gudmundsdottir, G. B., Hernández-Gassó, H., Colomer-Rubio, J. C. & Hatlevik, O. E. (2020). Student teachers' responsible use of ICT: Examining two samples in Spain and Norway. *Computers & Education*, 152, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103877>
- Guillén-Gámez, F. D. & Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Quantitative-comparative research on digital competence in students, graduates and professors of faculty education: An analysis with ANOVA. *Education and Information Technologies*, 25(5), 4157-4174.
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10160-0>
- Gutiérrez-Martín, A., Palacios-Picos, A. & Torrego-Egido, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de educación*, 353, 267-293.
- Haşlamam, T., Atman Uslu, N. & Mumcu, F. (2024). Development and in-depth investigation of pre-service teachers' digital competencies based on DigCompEdu: a case study. *Quality & Quantity*, 58(1), 961-986. <https://doi.org/10.1007/s11135-023-01674-z>
- Helleve, I., Almås, A. & Bjørkelo, B. (2020). Becoming a professional digital competent teacher. *Professional Development in Education*, 46, 324 - 336.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585381>

- Illomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M. & Kantosalo, A. (2014). Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21, 655-679. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>
- Instefjord, E. (2015). Appropriation of digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10, 155-171. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-11>
- Instefjord, E. & Munthe, E. (2017). Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67, 37-45. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.05.016>
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2008). *Essential conditions: Necessary conditions to effectively leverage technology for learning*. <https://www.iste.org/standards/for-educator>
- Krumsvik, R. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 269-280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J. & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: explanation and elaboration. *BMJ*, 339, 1-27. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2700>
- Liesa-Orús M., Vázquez-Toledo S. & Lloret-Gazo J. (2016). Identificación de las fortalezas y debilidades de la competencia digital en el uso de aplicaciones de internet del alumno de primer curso del Grado de Magisterio. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 845-862. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48409
- Marimon-Martí, M., Romeu, T., Usart, M. & Ojando, E. S. (2023). Análisis de la autopercepción de la competencia digital docente en la formación inicial de maestros y maestras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 51-67. <https://doi.org/10.6018/rie.501151>
- Martín-Párraga, L., Llorente-Cejudo, C. & Cabero-Almenara, J. (2024). Las TIC como espacio de progreso hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS4). *Revista Lusófona de Educação*, 61(61).
- Martínez-Pérez, S., Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2022). T-MOOC for initial teacher training in digital competences: Technology and educational innovation. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846998>
- Masoumi, D. (2021). Situating ICT in early childhood teacher education. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3009-3026. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10399-7>
- Mattar, J., Karine-Ramos, D. & Rocha-Lucas, M. (2022). DigComp-based digital competence assessment tools: literature review and instrument analysis. *Education and Information Technologies*, 27(8), 10843-10867. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11034-3>
- Mercader, C. & Gairín, J. (2021). The perception of teachers' digital competence of preservice pre-primary and primary education teachers. The Influence of Degree and Entrance Path. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 100-106. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052684>
- Moreno-Rodríguez, M. D., Gabarda-Méndez, V. & Rodríguez-Martín, A. M. (2018). Alfabetización informacional y competencia digital en estudiantes de magisterio. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(3), 253-270. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8001>

- Napal-Fraile, M., Peñalva-Vélez, A. & Mendióroz-Lacambra, A. M. (2018). Development of Digital Competence in Secondary Education Teachers' Training. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI8030104>
- Nuzzaci, A. (2017). Technological skills and initial teacher training: An exploratory research on attitudes of the future teachers towards ICT. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 8(3), 39-54. <http://dx.doi.org/10.4018/IJDLDC.2017070103>
- Ottestad, G., Kelentrić, M. & Guðmundsdóttir, G. B. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic journal of digital literacy*, 9(4), 243-249. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-02>
- Pegalajar-Palomino, M. C. (2018). Information and communication technologies and inclusive teaching: Perceptions and attitudes of future early childhood and primary education teachers. *Problems of education in the 21st century*, 76(3), 380-392. <http://dx.doi.org/10.33225/pec/18.76.380>
- Pinto-Santos, A. R., Pérez-Garcías, A. & Darder Mesquida, A. (2023). Training in Teaching Digital Competence: Functional Validation of the TEP Model. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(1), 39-52. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i1.15191>
- Punie, Y. & Brecko, B. (2014). *Digcomp: Marco europeo de competencias digitales*. Brussels: European Commission. https://jakintza.net/wp-content/uploads/DIGCOMP_Donostia_ES-Rev.pdf
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466). Joint Research Centre (Publications Office of the European Union).
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38, 63-74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- Sánchez-Serrano, S., Pedraza-Navarro, I. & Donoso-González, M. (2022). How to conduct a systematic review under PRISMA protocol? Uses and fundamental strategies for its application in the educational field through a practical case study. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(3), 51-66. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090>
- Skantz-Åberg, E., Lantz-Andersson, A., Lundin, M. & Williams, P. (2022). Teachers' professional digital competence: an overview of conceptualisations in the literature. *Cogent Education*, 9(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2063224>
- Villalustre-Martínez, L. (2024). Análisis del nivel de pensamiento computacional de los futuros maestros: una propuesta diagnóstica para el diseño de acciones formativas. *Pixel-Bit. Revista De Medios Y Educación*, (69), 169-194. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.101205>

Lozano-Mulet, P. & Neut Aguayo, P. (2025). El profesorado de Educación Primaria ante la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 163-178.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.107994>

El profesorado de Educación Primaria ante la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante

Primary Education teachers facing sociocultural diversity and the schooling of students from migrant backgrounds

Paula Lozano-Mulet

Universitat de Barcelona, <https://orcid.org/0000-0002-1579-526X>

Pablo Neut Aguayo

Universitat Autònoma de Barcelona - Centro de Estudios Históricos y Humanidades Universidad Bernardo O'Higgins, <https://orcid.org/0000-0002-4015-8393>

Resumen

La escolarización del alumnado de origen migrante constituye un desafío para el sistema educativo español. Uno de los factores que inciden en los procesos formativos de este colectivo es el de las visiones y expectativas docentes. En consideración de lo señalado, el objetivo principal del artículo es explorar las percepciones del profesorado de educación primaria en torno a la diversidad sociocultural y el alumnado de origen migrante. Para ello, se realizó un estudio de casos múltiple en dos escuelas públicas de la ciudad de Barcelona. El trabajo de campo incluyó la realización de 4 grupos de discusión (que contaron con un total de 27 personas), 22 entrevistas semi-estructuradas y 162 horas de observación participante en ambos centros. Los resultados revelan un imaginario docente ambivalente. Por un lado, una parte significativa del profesorado reconoce y valora la diversidad como un elemento enriquecedor dentro de los procesos educativos. Por otro lado, este le asigna una serie de atributos al estudiantado migrante que constituirían barreras para su adecuada escolarización. El desalineamiento entre ambos órdenes de percepciones constituye un elemento de tensión en las visiones y expectativas docentes. Por ello, a modo de discusión, se afirma que su resolución representa un reto para el logro de una educación verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: escolarización; alumnado de origen migrante; profesorado; percepción; diversidad sociocultural

Abstract

The schooling of students of migrant origin constitutes a challenge for the Spanish educational system. One of the factors that influence the training processes of this group is the teaching visions and expectations. In consideration, the main objective is to explore the perceptions of primary education teachers regarding sociocultural diversity and students of migrant origin. To this end, a multiple case study was carried out in two public schools in the city of Barcelona. The field work included 4 discussion groups (with a total of 27 people), 22 semi-structured interviews and 162 hours of participant observation in both centers. The results reveal an ambivalent teaching imaginary. On the one hand, a significant part of the teaching staff recognizes and values diversity as an enriching element within educational processes. On the other hand, this assigns a series of attributes to migrant students that would constitute barriers to their adequate schooling. The misalignment between both orders of perceptions constitutes an element of tension in teaching visions and expectations. Therefore, as a discussion, it is stated that its resolution represents a challenge for the achievement of inclusive education.

Keywords: *schooling; students of migrant origin; teachers; perception; sociocultural diversity*

Introducción

La aceleración e intensificación de las migraciones constituye un fenómeno global que ha impactado en los sistemas educativos contemporáneos, transformando la composición demográfica del estudiantado y planteando nuevas demandas a las instituciones formativas. En este contexto, la escolarización del alumnado de origen migrante se ha instalado como uno de los principales desafíos que debe afrontar el sistema educativo español (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Capote & Nieto, 2020; Carrasco, 2008; Chamseddine, 2020; González & Herrada, 2021).

De acuerdo con los últimos datos reportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso escolar 2022-2023, el número de alumnado extranjero matriculado en el sistema educativo no universitario era de 988 781 estudiantes, lo que representa un 11.4 % de la matrícula total. En la etapa específica de educación primaria, España cuenta con 380 787 estudiantes extranjeros, lo que corresponde a un 13.7 % de la cohorte respectiva. Mientras, en Cataluña, lugar en el que se focaliza este estudio, dicho porcentaje asciende a un 17 %. Teniendo en cuenta estas cifras, resulta plausible la afirmación de González & Herrada (2021) respecto a que “en la actualidad nos encontramos con el mayor nivel de diversidad cultural que ha tenido el sistema educativo en España hasta la fecha” (p. 23).

Para conocer el modo en que el sistema educativo español ha reaccionado a este fenómeno, en las últimas décadas la investigación ha explorado el cambio en las políticas y las prácticas relacionadas con la escolarización de este colectivo (Aguado, 2010; Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Besalú 2002; Carrasco 2005; Chamseddine, 2020; Etxeberria, 2022; Garreta, 2011; Olmos, 2009 y 2013; Olmos & Rubio, 2014). A pesar de los esfuerzos realizados, la evidencia revela la persistencia -e incluso el ensanchamiento- de las brechas e inequidades existentes en torno a su escolarización (Bonafant & Tarabini, 2012; Chamseddine, 2020). Sintomático de esto resulta el que, en comparación con el estudiantado “local”, aquel de origen migrante exhibe un menor rendimiento académico y una mayor tasa de abandono escolar prematuro (Bayona-i-Carrasco et al., 2020; Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2021; Ballestín, 2017; Carrasco et al., 2018; Carrasco et al., 2021; Manzano, 2022).

Las razones que explican la reproducción de esta brecha son múltiples y actúan en distintos niveles (Ballestín, 2017, Bayona-i-Carrasco et al., 2020; Carrasco et al., 2018; Chamseddine, 2020). Dentro de los factores intra-escolares, uno de los que tienen una mayor incidencia es el de las expectativas y el ejercicio docente (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Dusi, 2021; Essomba; 2006; Figueredo & Ortiz, 2017; González-Monteaudo & Zamora-Serrato, 2019; Leiva, 2012; Soriano & Peñalva, 2010). Por ello, la preocupación por las percepciones que genera el

profesorado es relevante. Estas orientan su ejercicio profesional, promoviendo o entorpeciendo los procesos formativos de determinados segmentos estudiantiles (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2013; Olmos 2009; 2013; Olmos & Rubio 2014).

En consideración de lo señalado, las preguntas que dirigen esta investigación son ¿cuáles son las percepciones y visiones del profesorado en torno a la diversidad sociocultural?, ¿y cuáles sobre el estudiantado de origen migrante? La puesta en relación de ambas permitirá contestar a un interrogante central: ¿las percepciones sobre la diversidad sociocultural y el alumnado de origen migrante están alineadas entre sí o se encuentran en tensión?

En coherencia con estas inquietudes, el objetivo de este artículo es evidenciar las percepciones y visiones que desarrolla el profesorado de educación primaria en torno a: i) la diversidad sociocultural; y ii) el alumnado de origen migrante. De la confluencia de ambos emerge un tercer objetivo: iii) analizar el grado de alineamiento o contradicción entre estos dos órdenes de percepciones.

A través de estos objetivos, lo que interesa es vislumbrar aspectos que favorecen o tensionan la inclusión educativa del colectivo migrante, proporcionando insumos analíticos y empíricos que contribuyan a afrontar el desafío que plantea su escolarización en condiciones de igualdad y equidad.

Antecedentes

La investigación sobre las percepciones del profesorado en torno a la diversidad sociocultural en la escuela ha permitido la creación de un campo de estudio propio en España (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2009; Olmos, 2009 y 2013). Aunque los reportes de investigación no siempre han sido coincidentes, la mayoría destaca la existencia de una valoración positiva de la diversidad sociocultural relacionada con la presencia del colectivo migrante en las escuelas. Así, por ejemplo, López y La Malfa (2020), tras realizar una encuesta a 182 profesores en activo, llegan a la conclusión de que las y los docentes tienden a visualizar la diversidad sociocultural como un aspecto enriquecedor de la vida escolar.

Por su parte, Chiner et al. (2015) realizan una investigación con encuestas a docentes en activo y estudiantes del grado de pedagogía. Sus resultados muestran que, en general, los y las participantes presentan un grado de “aceptación favorable” a la diversidad en su contexto personal. Sin embargo, esto difiere en relación a su actividad profesional. En concreto, habría una menor aceptación cuando se les pregunta por la diversidad sociocultural en las aulas. Un aspecto que destacan es que los participantes con menos tiempo ejerciendo la docencia mostraban una aproximación más favorable a la diversidad. Este último punto es contradicho en la investigación de Matencio-López et al. (2015), para quienes los años de experiencia docente no representaría un factor significativo al realizar esta valoración.

Desde una aproximación cualitativa, diversas investigaciones evidencian que una parte del profesorado asume declarativamente la diversidad cultural como un aspecto positivo (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2009; Olmos, 2013 y 2009). Sin embargo, constatan un posicionamiento práctico donde esta es concebida como una dimensión que dificulta los procesos de enseñanza. Asimismo, dicho profesorado tiende a considerar que la “integración” constituye una responsabilidad del estudiante y no de la escuela. En este sentido, existiría una predominancia de posiciones asimilacionista en torno a la diversidad en las aulas (Olmos, 2009). Dentro de esta discusión, Matencio-López et al. (2015) señalan que el profesorado que trabaja en la educación privada o concertada muestra un discurso más asimilacionista que el de los docentes de instituciones públicas.

Si se pone el foco específicamente en el profesorado de educación primaria del sistema educativo español -objetivo de este artículo-, las investigaciones revelan la existencia de una imagen común: una gran parte de los docentes conceptualiza la diversidad sociocultural como un problema y como algo que hay que “corregir” o, en su defecto, muestra una total indiferencia (Essomba, 2006; Jiménez, 2013; Olmos 2009 y 2013; Olmos & Rubio 2014). En otros casos se explicita un desacople entre los discursos “positivos” en torno a la diversidad y las prácticas docentes que se

llevan a cabo. Es decir, se evidencia una retórica inclusiva que coexiste con prácticas excluyentes y asimilacionistas (Olmos, 2009). Esto no resulta extraño si se considera la escasa formación que tiene el profesorado en esta materia (Chamseddine, 2020; Peñalva & Soriano, 2010; Santos et al., 2014), problemática señalada por los propios docentes en formación (Abal et al., 2019).

El objetivo de este artículo es precisamente revisar la consistencia de este cuadro general. Y esto, a través de un estudio de casos múltiple cuyas especificidades se explican a continuación.

Metodología

En la medida que el interés central es explorar las percepciones del profesorado, la aproximación de esta investigación es de orden cualitativa (Flick 2015). En concreto, se realizó un estudio de caso múltiple (Yin, 2014). Este consiste en la aproximación simultánea a diferentes unidades de análisis -los casos-, permitiendo la comparabilidad -detección de recurrencias y de diferencias- y la profundización en torno a un fenómeno común (Merriam, 1998).

Los casos seleccionados son dos escuelas con características similares: centros de educación primaria, de carácter público, que cuentan con una composición social diversa y una alta proporción de estudiantado de origen migrante. Ambas escuelas se sitúan en la ciudad de Barcelona -en el distrito de Ciutat Vella- y cuentan con programas específicos para acompañar al alumnado de origen migrante. Además, se caracterizan por mantener una colaboración constante y significativa con el barrio, las familias y el tejido asociativo de la comunidad. Finalmente, las dos escuelas tienen una amplia trayectoria en el desarrollo de iniciativas de trabajo en contextos educativos caracterizados por una alta diversidad sociocultural. En este sentido, a lo largo de los años han implementado estrategias innovadoras que les han permitido consolidarse como referentes dentro de su distrito y de la ciudad en lo referido a la educación intercultural. La Tabla 1 sintetiza algunas características generales de los centros:

Tabla 1

Particularidades de las escuelas

Escuela A	Escuela B
340 estudiantes	225 estudiantes
44 docentes	22 docentes
Escuela de Alta Complejidad	Escuela no etiquetada como Alta Complejidad

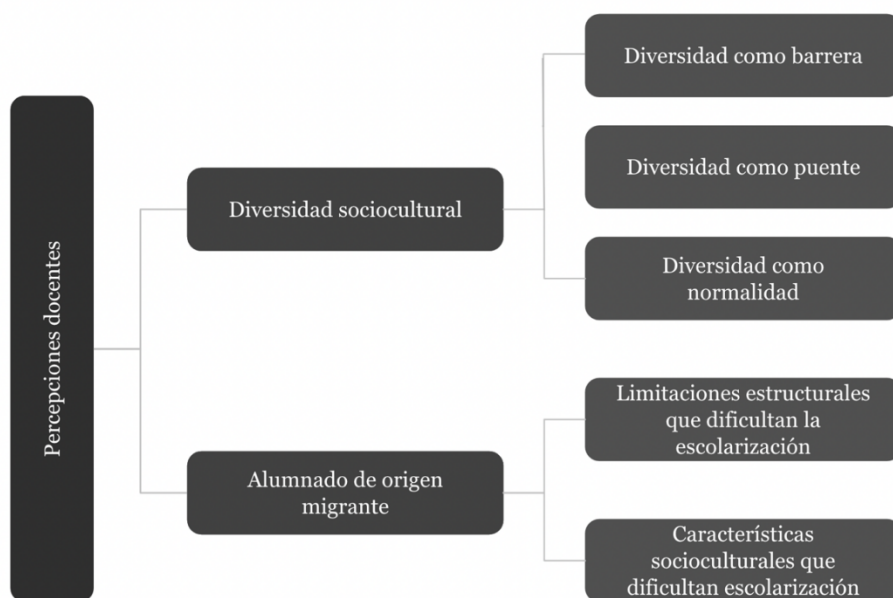
Nota. Elaboración propia.

En el trabajo de campo se aplicaron diversas estrategias de investigación. En concreto, se realizaron 4 grupos de discusión (con un total de 27 participantes), 22 entrevistas semi-estructuradas y 162 horas de observación. Las personas participantes pertenecían a cuatro perfiles diferentes: profesorado de educación infantil y primaria, familiares, equipos directivos y entidades colaboradoras. En la medida que el presente artículo se centra en las percepciones docentes, el foco está puesto en este perfil de participantes. A modo de resguardo ético, todos y todas ellas firmaron un consentimiento informado y su identidad es presentada mediante seudónimos. Igualmente, las dos escuelas serán referidas con nombres ficticios (Escuela A y Escuela B).

El material producido en las entrevistas, los grupos de discusión y las notas de campo de la observación fue procesado mediante un análisis de contenido (Mayring, 2000). Este se realizó a través de cuatro fases sucesivas: pre-análisis, codificación, categorización y síntesis (Cáceres, 2003). En la fase de pre-análisis se realizó una lectura recurrente del corpus de datos. La familiarización con el material permitió detectar las primeras regularidades en las enunciaciones, aunque sin generar una formulación sistemática en torno al problema de estudio (Cáceres, 2013, p. 59). El siguiente paso fue el desglose y la sistematización de estos tópicos iniciales a través del proceso de codificación (Massot et al., 2016, p. 350). Los códigos son entendidos como unidades de significado primarias que permiten la reducción de los datos a través de la clasificación del

material en segmentos “mínimos” de información coincidente (Flick, 2015, p. 137). En la tercera fase, de categorización, los códigos fueron agrupados conceptual y temáticamente e interrelacionados para la creación de diferentes categorías, es decir, unidades mayores de significado que condensan un conjunto homogéneo de códigos. Finalmente, en la fase de síntesis, se construyó un sistema de relaciones entre las distintas categorías (Cáceres, 2003). Así, los dos núcleos temáticos centrales de este trabajo (percepciones docentes sobre: i) diversidad sociocultural; y ii) alumnado de origen migrante) serán explorados a través de aquellas dimensiones que los estructuran y que se especifican en la Figura 1.

Figura 1
Síntesis del proceso de análisis



Nota. Elaboración propia.

Resultados

A. El profesorado de educación primaria frente a la diversidad sociocultural

Las percepciones del profesorado sobre la diversidad sociocultural en la escuela son plurales. Estas se dividen en tres grandes dimensiones, expresadas en las figuras: “la diversidad como barrera”, “la diversidad como puente” y “la diversidad como normalidad”.

A.1. La diversidad como barrera

Esta dimensión se compone por aquellas percepciones que inscriben la diversidad como una cuestión problemática, específicamente en lo referido a la gestión pedagógica cotidiana. Hay que señalar que esta perspectiva es minoritaria, aunque no infrecuente. También, que el foco discursivo no supone un estatus negativo de la diversidad como fenómeno general. De hecho, a nivel discursivo, el profesorado que adhiere a esta visión tiende a percibir la diversidad como algo positivo, pero enfatiza en las dificultades que ella supone en su traducción concreta para las prácticas educativas cotidianas. Los siguientes extractos evidencian este posicionamiento:

Lo que pasa es que la diversidad, por ejemplo, como maestra dentro del aula... a veces... es un problema porque ahora cómo gestionas para que todo el mundo se sienta visto, todo el mundo pueda entender (...) La diversidad está muy bien, pero es un problema para nosotros (Entrevista Eloísa, docente Escuela A).

Lo considero positivo, pero también con las dificultades de trabajar con esta multiculturalidad (...) lo hace difícil (Entrevista Eloísa, docente Escuela A).

La diversidad va súper bien en el aula, enriquece, aprendes muchas cosas. Pero a veces es bastante *hándicap*, son trabas (Grupo de discusión profesorado, Jessica, Escuela B).

La representación de la diversidad como una dificultad refuerza lo reportado por estudios previos (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2009; Jiménez & Fardella, 2015; Olmos, 2009). Sin embargo, a diferencia de estos, antes que una percepción profesoral que enfatiza en las cualidades “anti-escolares” del colectivo migrante, lo que se revela es una mirada preocupada por las limitaciones y la falta de herramientas para el ejercicio docente propio.

En este sentido, la dificultad enunciada se inscribe como un desafío profesional antes que como una barrera “inherente” asociada al estudiantado. Por ello, esta percepción no se vincula a posiciones asimilacionistas, sino a una perspectiva atenta a las necesidades socio-pedagógicas del alumnado.

A.2. La diversidad como puente

La “diversidad como puente” es la segunda dimensión detectada. En ella se incluyen las percepciones que destacan el carácter beneficioso de la misma. De esta visión participa la mayoría del profesorado. Al respecto, se debe indicar la existencia de un “desplazamiento” interno en las percepciones profesoras, proceso que ocurría una vez entraban en contacto directo con un contexto socioeducativo diverso. Así lo relatan:

Al principio me daba mucho miedo, pero después te gusta porque, además, te enriquece mucho. (...) Para mí ha sido un cambio: de verlo un poco angustiante a verlo como una oportunidad (Entrevista Loreto, docente Escuela A).

Puede ser que la primera vez que me enfrenté sentí un poco de miedo, como un *hándicap*: “Ostras, ahora... ¿cómo lo haré? ¿Cómo llego yo a un alumno que no me está entendiendo?” A base de estar ahí y trabajar [...] te das cuenta de que no es un *hándicap* si tú te amoldas un poco a esta diversidad (Entrevista Susana, docente Escuela A).

Los testimonios dejan entrever el cambio en el estatus que se le concede a la diversidad a partir de la experiencia de trabajo con la misma: de ser una dimensión generadora de inquietudes y miedos, a transformarse en un elemento de riqueza para el ejercicio profesional. Sin embargo, tras este posicionamiento común, existen diferentes maneras de calibrar el motivo de dicha riqueza. Existe un grupo de docentes que lo hace a partir de su función social y formativa. Así lo señalan:

La diversidad nos hace crecer como personas y nos ayuda a entender de manera más global el mundo que nos rodea (Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escuela B).

Si queremos una educación basada en valores democráticos, esto quiere decir que la diversidad tiene que verse como algo valioso y enriquecedor (Entrevista Anna, docente Escuela B).

Para este profesorado, entonces, educar en la diversidad tiene una función formativa y de talante normativo, es decir, constituye una necesidad para la construcción de ciudadanía (comprensión global del mundo y valores democráticos).

Un segundo grupo de docentes valoran la riqueza de la diversidad desde una perspectiva expresiva y a partir de elementos “estéticos” u “ornamentales”, como lo revelan los siguientes extractos:

La diversidad cultural en la escuela es buena. Nos aporta muchos conocimientos en muchos ámbitos de la vida y son muchos los aspectos que se pueden tener en cuenta, ya sean variedades de comida, de música, de creencias, de lenguas... es un elemento enriquecedor (Entrevista Anna, docente Escuela B).

Los maestros y la escuela son herramientas para demostrar la diversidad que hay en el mundo y la riqueza de poder aprender y enseñar a los otros sobre las tradiciones, costumbres y otros elementos importantes (Entrevista Pedro, docente Escuela B).

En estos testimonios lo que se rescata son aspectos materiales específicos (comida, música, vestimenta) o dimensiones particulares (costumbres, tradiciones) que darían cuenta de la idiosincrasia de cada cultura. La riqueza, en este sentido, sería la suma de estas expresiones “estilísticas”. A este fenómeno de exaltación de una “diversidad folclorizante” se la ha denominado pseudomulticulturalismo (Torres, 2003) o interculturalidad funcional (Walsh, 2012). Tales denominaciones apelan a una mirada crítica que sostiene que, independiente de lo bienintencionado de sus motivaciones, la apuesta por una “diversidad folclorizante” -que solo expresa elementos marginales y descontextualizados de otras culturas- no deja de tributar a la lógica asimilacionista (Olmos, 2009 y 2013).

Finalmente, un tercer grupo de docentes destaca la riqueza de la diversidad como elemento de autoafirmación en el ejercicio profesional. Por ejemplo:

Ha sido una experiencia muy gratificante, en el sentido de que todo es muy diferente y me ha abierto las puertas a otras realidades que no son la mía (Entrevista Rocío, docente Escuela A)

Yo estoy emocionada de trabajar aquí. Hay muchos retos, situaciones muy bestias, pero me apasiona ver cómo evolucionan. Me llena. Hace 13 años que trabajo en una escuela de estas características... Me encanta y aprendo muchísimo de este tipo de alumnos (Grupo de discusión profesorado, Laura, Escuela A).

En esta visión, entonces, la diversidad constituye una riqueza, pero no en relación con los otros agentes escolares (por ejemplo, su aporte al estudiantado) ni por su función social (educación ciudadana), sino como elemento de gratificación y crecimiento personal. Así, por distintas vías (función social, folclorización o retribución personal), en esta segunda dimensión la diversidad constituye un puente para el diálogo y la formación intercultural en la cotidianeidad escolar. Es su “riqueza” la que se encuentra en la base de esta mirada.

A.3. La diversidad como normalidad

La tercera dimensión es la que la inscribe la diversidad bajo el espectro de la normalidad, ya sea de manera descriptiva o “invisibilizadora”. Sobre la dirección descriptiva, la normalidad de la diversidad deviene de la constatación de su presencia como un “hecho” o un dato de la realidad. Así lo expresan:

La palabra que utilizaría para definir esta escuela sería diversidad, es nuestro día a día (Grupo de discusión profesorado, Judith, Escuela B).

Yo creo que esta multiculturalidad la entendemos como una cosa muy normalizada porque es la que vivimos cada día, para nosotros no es extraño [...] para mí es muy normal (Entrevista Loreto, docente Escuela A).

Como se revela en los testimonios, la diversidad es sinónimo de normalidad. Esta, por tanto, no es ni un problema/dificultad ni una riqueza/oportunidad, sino la realidad que toca vivir en la cotidianidad escolar. Una segunda dirección es la que normaliza la diversidad a través de su “invisibilización”. En este caso, mientras, por un lado, se reconoce su existencia. Por otro, se elimina cualquier alusión a la diferencia que le es inherente. En el fondo, debido a su “normalidad” se invisibiliza la heterogeneidad que le da soporte. Por ejemplo:

Yo no veo diferencias... las personas que trabajamos con tanta diversidad no vemos las diferencias (Entrevista Pedro, docente Escuela B).

Yo creo que lo que hace el colegio en realidad es no tratar con diferencia, eso es lo que hace

bien el cole. Simplemente si viene alguien nuevo, no se le da importancia (...) no se le da importancia de dónde vengas, sino que eres uno más (Grupo de discusión familias, Shaiza, Escuela B).

La diversidad como normalidad, entonces, supone la imaginación de una realidad intercultural espontánea y naturalizada. Al respecto, es necesario constatar que esta mirada “normalizadora” se ha asociado con la idea de una inmovilidad de las prácticas pedagógicas, situación que podría dificultar el éxito en la escolarización de este colectivo (Esteban-Guitart, 2022; Jiménez & Fardella, 2015).

En síntesis, mientras la “diversidad como barrera” expresa una mirada obstruccionista y la “diversidad como puente” una habilitante, esta tercera dimensión lo hace en la dirección del inmovilismo o la invisibilización de la diversidad. Con todo, lo que resulta más relevante es que de estas tres dimensiones, aquella que sostiene una mirada desde la “riqueza” es la que prima en el relato docente.

¿Resulta similar la aproximación que generan en torno al alumnado de origen migrante? Es esta inquietud la que se pretende resolver a continuación.

B. El alumnado de origen migrante

El objetivo de este apartado es evidenciar las percepciones del profesorado sobre el alumnado de origen migrante. En este caso, el carácter enriquecedor atribuido a la diversidad se diluye cuando se aterriza en la caracterización del colectivo migrante. Asimismo, destaca una aproximación que enfatiza en las deficiencias materiales asociadas a su escolarización.

Para explorar ambas visiones, los relatos fueron agrupados en dos dimensiones: las limitaciones estructurales que dificultan la escolarización del alumnado de origen migrante y las características socioculturales atribuidas a este colectivo.

B.1. Las limitaciones estructurales que dificultan la escolarización

Aunque no refieran directamente a las percepciones sobre el alumnado migrante, cada vez que el profesorado fue enfrentado a la pregunta por su escolarización, las respuestas comenzaban dando cuenta de limitaciones estructurales que enfrentaban, particularmente en dos ámbitos: el relacionado con la estructuración del sistema educativo en general y el asociado a las Administraciones particulares y sus políticas públicas. Sobre lo primero de estos ámbitos, el profesorado tiende a evaluar la organización misma del sistema escolar como una dificultad para la escolarización del colectivo migrante. Para el cuerpo docente, resulta evidente la incongruencia de apostar por un marco educativo inclusivo mientras, al mismo tiempo, existen escuelas con un único perfil de alumnado. En el fondo, el profesorado percibe una aguda segregación del sistema escolar. Así lo expresan:

Las escuelas gueto son un error absoluto. ¿Por qué hay escuelas que tienen un 80 % de inmigración y otras un 1 %? (...) hay una escuela donde hay el 97 % de alumnado inmigrante... ¿Por qué? (...) No es normal... estos niños crecerán en un ambiente en el que están divididos y segregados y esto no es justo (Entrevista Lara, docente Escuela B).

(El colegio de élite) tampoco es la realidad. También es un gueto. De niños catalanes y ricos, pero es también gueto (Entrevista Anna, docente Escuela B).

A nivel de las administraciones, el profesorado señala principalmente una limitación decisiva: la falta de recursos materiales y de personal. La Escuela B, por ejemplo, no ha sido calificada como establecimiento de alta/máxima complejidad, por lo que no recibe los recursos asignados a tal tipo de instituciones. Una maestra lo señala así:

A mí lo que me sorprende es que esta escuela no tenga el sello de máxima complejidad, porque he estado en escuelas que lo tienen y no lo son. Creo que se tendría que revisar todo, porque

tenerlo aporta como mínimo una persona al equipo, la cual es un recurso humano que tendría que estar y no está... No me parece bien, creo que está descompensado (...) La Administración tiene muchas cosas que hacer (Entrevista Anna, docente Escuela B).

Por su parte, la Escuela A sí es reconocida como de alta complejidad. No obstante, el juicio crítico en torno a la necesidad de recursos está igualmente presente. A modo de ejemplo:

Yo creo que el apoyo es pequeño, muy pequeño. Porque realmente se necesita mucha ayuda para poder... o sea no es lo mismo tener 25 alumnos, a tener 8 que te entienden, otros 8 que te entienden a medias y cuatro que no te entienden nada. O sea... para tener una persona de refuerzo, o sea, media persona en el aula, yo creo que eso no es suficiente (Entrevista Dana, docente Escuela A).

Creo que las escuelas últimamente funcionan bastante en función de su imaginación (...) veo que aquí hay muchas trabas. También nos quitaron los mediadores y dices, hombre, aquí son imprescindibles estas cosas (Entrevista Rocío, docente Escuela A).

La última de las limitaciones estructurales es la referida a la falta de estabilidad en la plantilla docente. Al respecto, el profesorado afirma que resulta difícil desarrollar un proyecto educativo inclusivo en condiciones de permanente discontinuidad contractual:

Hay escuelas de máxima complejidad en las cuales todos los interinos son números muy altos. Gente que comienza a trabajar. Esta gente o trabaja allí o se queda sin trabajo (...) No estamos haciendo bien las cosas (...) Si no me equivoco en la Escuela Llar (pseudónimo) son 25 en el claustro y solo 4 que son funcionarios (...) Tener una plantilla de maestros estables ayuda mucho (Entrevista Lara, docente Escuela B).

Ahora bien, el juicio crítico del profesorado no se detiene en estas limitaciones estructurales. Como veremos, este también se extiende hacia a las características socioculturales del alumnado migrante y sus familias.

B.2. Las características socioculturales que dificultan la escolarización del alumnado de origen migrante

Bajo esta dimensión se incluyen los discursos que asignan características socioculturales al alumnado de origen migrante -y a sus familias- y que resultarían obstáculos para su propia escolarización. Entre estas destacaría la tendencia a la guetización, el racismo, los estereotipos de género y la desvinculación familiar.

Sobre el primero de estos atributos, existe un arraigado imaginario social que sostiene que los colectivos migrantes tienden a agruparse endogámica y herméticamente. Es decir, que son "sujetos propensos a *guetizarse*" (Olmos, 2009, p. 330). Tales percepciones son extrapolables al ámbito escolar, como lo afirma el profesorado:

El tema de los guetos (...) aquí, por ejemplo, los latinoamericanos van por un lado, los africanos por otro. De momento en la calle no se han integrado, entonces en la escuela también cuesta (Grupo de discusión profesorado, Judith, Escuela B).

Los niños tienden a juntarse con sus iguales. He trabajado en muchas escuelas con mucha inmigración. Y es una cosa que se repite en todos los centros. Los chinos se juntan con los chinos, los árabes con los árabes, los africanos con los africanos (Grupo de discusión profesorado, María, Escuela B).

Uno de los problemas derivados de este modo de agrupamiento es que fomenta la exclusión del resto de compañeros y compañeras. A modo de ejemplo:

Hay un grupo de niñas que vienen de Marruecos que se están haciendo muy fuertes con este signo identitario de “si no comes halal, si no vas a la mezquita, no eres de las nuestras”. La profesora está un poco preocupada porque le está costando trabajar esta exclusión por su parte (...) el hecho de que estén creando grupitos (...) para excluir al otro (Entrevista Natalia, docente Escuela A).

Un segundo atributo asignado es el del racismo. En efecto, para los docentes existe un problema de discriminación al interior del propio colectivo migrante. En sus palabras:

Los marroquíes tienen mucha rabia a los pakistaníes y eso se refleja. No sé por qué, también hay un rechazo importante de marroquíes hacia los subsaharianos. Y eso se nota en el comportamiento de los alumnos. En un momento u otro sale, sale como una rabia, una cosa extraña (Entrevista Rocío, docente Escuela A).

Yo pienso que hay racismo y sobre todo entre ellos. Todos, en el fondo, son de familias migrantes (...) Y claro, por ejemplo, los rumanos con algunos pakistaníes... hay insultos a veces (Entrevista Eloísa, docente Escuela A).

Un último aspecto a considerar es el relacionado con las expectativas en torno a las disposiciones escolares (el “etiquetamiento”), particularmente bajo criterios como el origen y el género, situación registrada en investigaciones previas (Olmos, 2009; Olmos & Rubio, 2014). Por ejemplo, en este estudio, al alumnado de origen chino se le solía asociar como “buen estudiante”. Por su parte, el colectivo que generaba más etiquetaciones negativas era el marroquí. El siguiente extracto de un grupo de discusión lo ilustra:

Aina: Los marroquíes me parece que siempre que hay hermanos, la hermana es súper responsable en la escuela, lo hace todo, le acompaña, etc., y el chico lo ves que es una bala perdida, que está ahí liándola.

Judith: Están el niño y la niña pero tienen roles súper diferentes.

Daniel: Las niñas son mucho más sumisas, escolares, más trabajadoras. A veces tenemos familias que son dos niñas encantadoras, llega el tercero, que es el niño... y eso... (Grupo de discusión profesorado, Escuela B)

En síntesis, el profesorado desarrolla una serie de representaciones que constituirían atributos propios del alumnado migrante y que “atentarían” contra su escolarización. Así, mientras el agrupamiento endógeno y el racismo inducen mayores grados de conflictividad escolar, la “etiquetación” por origen étnico y género moldea sus percepciones sobre el “buen” o “mal” estudiante.

Al respecto, resulta interesante destacar el carácter unilateral de estas percepciones. O sea, mientras se destaca el agrupamiento endógeno o el racismo en el alumnado de origen migrante, no se repara en su presencia dentro del estudiantado “local”. Por ello, esta mirada desconoce el carácter estructural de estos fenómenos dentro de la sociedad y el sistema educativo español (Olmos, 2009; Burashi & Aguilar, 2019).

Ahora bien, estas percepciones y la respectiva asignación unilateral de atributos también se extienden a las familias. Sobre estas, el discurso docente destaca con insistencia su supuesta desvinculación educativa. Representativos de esta percepción generalizada son los siguientes testimonios:

Hay en algunas culturas que acostumbran a participar muy poco. Lo que pasa es que muchos padres inmigrantes no vienen nunca (...) Entonces cuesta la comunicación (Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escuela B).

La relación con las familias, especialmente las que vienen de fuera, es complicada (Entrevista

Pedro, docente Escuela B).

Yo la dificultad la veo más no tanto en la lengua como en la cultura... Y claro, participan menos (Grupo de discusión profesorado, Aroa, Escuela A).

En el imaginario docente, existe una idea extendida: las familias de origen migrante participan en menor medida que las familias "autóctonas" en la escuela, percepción reportada en investigaciones previas (Carrasco et al., 2009; Chamseddine, 2020; Manzano, 2022).

También, existe una visión bastante extendida sobre la inconmensurabilidad de las culturas que conviven en el espacio escolar. Esto produciría conflictos de gestión sociocultural en la cotidianeidad del centro. En palabras de una docente:

Es decir, cada uno tiene sus costumbres, cosas contradictorias, costumbres contradictorias, cómo conjugan, cómo combinan. Y no es que no estén bien, sino que aquí no se aplican. No les puedes decir que no está bien, ni que está mal, pero sí que aquí eso no lo hacemos, eso en casa (Entrevista Margarita, docente Escuela A).

Esta oposición normativo-cultural es particularmente aguda cuando se asocia a cuestiones de género. Por ejemplo, se recalca que algunas culturas muestran actitudes machistas que chocan con las normas que se intentan transmitir en la institución educativa:

Cuando juegan, los niños pakistaníes se sientan allí en la cocinita y las niñas están allá y les ponen el café. Es una cosa exagerada (Grupo de discusión profesorado, Aina, Escuela B).

Hay niños y niñas de Marruecos de cuatro años que ya les están transmitiendo un poco estos valores de las diferencias entre niños y niñas. Que la niña tiene que ser una niña guapa, que lleve café y cosas de estas. Y tú estás aquí intentando trabajar el género, que todos somos iguales... y ves esto (Grupo de discusión profesorado, Judith, Escuela B).

Resulta relevante constatar que, en esto, nuevamente la interpretación docente tiende a ser unidireccional. Es decir, la asignación de roles de género endilgada al colectivo migrantes ocurre sin una reflexión sobre cómo esto mismo se produce en la sociedad "local".

Para el imaginario docente, entonces, tanto el alumnado de origen migrante como sus familias, portarían una serie de códigos culturales opuestos a las pautas escolares. Por ello, en una perspectiva general, la idea de la "riqueza" de la diversidad cultural se encontraría contradicha por una imagen donde se exaltan las actitudes "anti-escolares" de este colectivo. Es esta tensión central la que articula las percepciones y visiones del profesorado en torno a la escolarización del alumnado migrante.

Conclusión

El objetivo del artículo era explorar las percepciones del profesorado de educación primaria en torno a la diversidad sociocultural y el alumnado de origen migrante, ponderando el grado de alineamiento o contradicción entre ambas. Todo esto, bajo el entendido de que existe un consenso respecto del desafío ineludible que representa la escolarización de este colectivo en el contexto educativo nacional y regional (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021; Capote & Nieto, 2020; Carrasco, 2008; Chamseddine, 2020; González & Herrada, 2021). Respecto de la primera de las inquietudes, aquella asociada a la entidad que el profesorado concedía a la diversidad sociocultural, se han diferenciado tres dimensiones expresadas en las figuras de: la diversidad como barrera, como puente y como normalidad.

Mientras la primera de estas miradas inscribe la diversidad sociocultural como un fenómeno que obstaculiza los procesos de escolarización, la segunda lo hace en una lógica de afirmación de la misma. Por último, la postura de la "diversidad como normalidad" mantiene una indiferencia valorativa, reconociéndola -pero también invisibilizándola- como un "hecho" naturalizado dentro

de los centros. Sin embargo, esta pluralidad de aproximaciones no es simétrica. En los relatos del profesorado existe una evidente hegemonía de la valoración positiva de la diversidad. Si bien este tipo de valoración ha sido evidenciado en una parte de la investigación previa (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2009; López & La Malfa, 2020), lo cierto es que, en su generalidad, este campo de estudio ha tendido a enfatizar las imágenes negativas que desarrolla el profesorado en torno a la diversidad sociocultural y a destacar lo que ello supone en términos de dificultades para la labor pedagógica (Carrasco & Coronel, 2017; Essomba, 2006; Jiménez, 2013; Jiménez & Fardella, 2015; Matencio-López et al. 2015; Olmos 2009 y 2013; Olmos & Rubio 2014). Asimismo, la figura de la “normalización” como invisibilización de la diferencia también ha sido referida anteriormente (Esteban-Guitart, 2022; Jiménez & Fardella, 2015), fenómeno que profundizaría las lógicas educativas asimilacionistas (Olmos, 2009 y 2013).

Considerando tal estructuración del campo de estudio, esta investigación representa un aporte esperanzador en materia de las percepciones docentes. En efecto, matizando lo señalado por el grueso de la literatura, lo que aquí se evidencia es una mirada mayoritariamente enriquecedora de la diversidad sociocultural. Esto representa una plataforma inicial que contribuye a mejorar la disposición docente frente al trabajo en estos contextos. Particular énfasis concedemos al hecho de que, aún aquel profesorado que considera que la diversidad constituye una dificultad para su trabajo cotidiano, lo hace bajo la preocupación de llegar efectivamente a un alumnado de características heterogéneas. Es decir, inscribe la dificultad como un desafío profesional propio antes que como una barrera asignada al colectivo migrante. Desde esta perspectiva, entonces, la mirada del profesorado no se asocia a posiciones asimilacionistas, sino a perspectivas tendientes a desarrollar un escenario educativo capaz de acoger a la “diversidad de diversidades” que lo componen.

Ahora bien, esta percepción positiva y enriquecedora de la diversidad ¿coincide con la imagen que se tiene sobre el alumnado de origen migrante? Para dar cuenta de este segundo orden de percepciones docentes, se desarrollaron dos dimensiones principales: las limitaciones estructurales y las características socioculturales asignadas a este alumnado (y a sus familias). En la visión del profesorado, ambas constituían dimensiones que dificultaban la escolarización del colectivo.

Sobre esto, y a diferencia de la valoración positiva de la diversidad, la escolarización de este alumnado se sustenta en percepciones más complejas y también más “estereotipadas”. En efecto, el profesorado evidencia de manera reiterativa las limitaciones estructurales que debía enfrentar en su ejercicio cotidiano (falta de apoyos institucionales, precariedad laboral, etc.), así como algunos de los rasgos que, en su opinión, caracterizarían a este alumnado y sus familias (agrupación endógena, racismo, desvinculación, distancia normativa de la cultura escolar, etc.), todos los cuales constituirían atributos que dificultan su adecuada escolarización. En este caso, los énfasis puestos en los hándicaps educativos asociados a la educación del colectivo migrante resultan absolutamente consistentes con los evidenciado en la literatura previa (Carrasco & Coronel, 2017; Essomba, 2006; Jiménez, 2013; Jiménez & Fardella, 2015; Matencio-López et al. 2015; Olmos 2009 y 2013; Olmos & Rubio 2014).

Señalados los principales resultados y la forma en que tributan -o no- al campo de estudio respectivo, debemos profundizar críticamente en lo que supone el cruce de los dos órdenes perceptivos revisados. A este respecto, se evidencia que la intersección de ambos da cuenta de un desalineamiento significativo. En efecto, la ambigüedad que supone la valoración de la diversidad y la atribución de rasgos “anti-escolares” al colectivo migrante, es generalmente vivida como una tensión cotidiana y constituye el telón de fondo en el que el profesorado ejerce su función profesional.

Resulta particularmente importante constatar la relevancia de esta tensión perceptiva dentro del estamento docente, pues, como se señaló previamente, las visiones y percepciones que desarrolla el profesorado influyen significativamente su ejercicio profesional, promoviendo o entorpeciendo los procesos formativos de determinados segmentos estudiantiles (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2013; Olmos 2009 y 2013; Olmos & Rubio 2014). En este sentido, la idea de que existen atributos “anti-escolares” inherentes a determinados grupos estudiantiles debe ser

reorientada y realineada hacia la perspectiva de la valoración positiva de la diversidad sociocultural. El combate contra esta percepción estereotipante resulta fundamental y debe ser promovido en y desde distintos niveles (política pública, formación continua, etc.), pero, con particular énfasis, en el trabajo de la formación docente. Esto resulta aún más urgente considerando la escasa formación que tiene el profesorado en materia de gestión de la diversidad sociocultural en las aulas (Abal et al., 2019; Chamseddine, 2020; Peñalva & Soriano, 2010; Santos et al., 2014).

A nuestro juicio, además de la superación de las limitaciones materiales y económicas asociadas a la escolarización de este colectivo (y de fenómenos macro como la segregación escolar o la desigualdad educativa), la eliminación de este estereotipo y el realinamiento -en clave positiva y enriquecedora- de las percepciones sobre la diversidad sociocultural y los atributos asignados al alumnado de origen migrante constituyen un desafío prioritario para el logro de una escuela verdaderamente inclusiva. Es decir, una en que se garantiza a todas y todos, y en un plano de igualdad, el derecho a la educación.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La investigación se ciñó a las pautas establecidas en el "Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona" (2019; <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/129464>) y en el "Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona" (2020; https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166917/3/11636_497723_3145_.pdf).

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, P. L. y P. N.; Metodología, P. L. y P. N.; Investigación, P. L.; Análisis de datos, P. L. y P. N.; Redacción del borrador original, P. L. y P. N.; Redacción, revisión y edición, P. L. y P. N.; Supervisión, P. L. y P. N.

Referencias

- Abal, N., Fuentes, E. & Muñoz, P. (2019). Competencia profesional de futuros docentes: Tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación educativa*, (29), 125-139. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6269>
- Aguado, M. T. (Coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Arroyo-González, M. J. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Ballestín, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa*. Fundació Bofill. <http://bitly.ws/ytEn>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A. & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bayona-i-Carrasco, J. & Domingo, A. (2021). *La transición a la educación postobligatoria del alumnado de origen inmigrante en Cataluña*. Fundació La Caixa <http://bitly.ws/ytDX>

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Bonal, X. & Tarabini, A. (2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (425), 10-15. <http://bitly.ws/C3kF>
- Buraschi, D. & Aguilar, M.J. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, (26), 171-191. <https://doi.org/10.25058/20112742.193>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Capote, A. & Nieto, J.A. (2020). La población extranjera en edad escolar en España: Del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, (67), 93-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022017000200006>
- Carrasco, M. J. & Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492>
- Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, (147), 64-68.
- Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: Repensant plantejaments i alternatives. *Nous Horitzons*, (190), 31-40.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿Un problema invisible?. En J. Arango, R. Mahía, D. Moya-Malapiera y E. Sánchez-Montijano (Dir.). *Inmigración y asilo, en el centro de la arena política*. CIDOB. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L., & Sánchez, A. (2021). ¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero? Fundació La Caixa, <http://bitly.ws/yu3f>
- Chamseddine, M. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de origen migrante: De la integración a la desintegración. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M., & Gómez, J.M. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: Un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 19-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Dusi, P. (2021). El profesor como agente de cambio: Competencias interculturales para la escuela de hoy. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 77-91). Pirámide.
- Etxeberria, F. (2022). Acogida al alumnado inmigrante recién llegado y escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (533).
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Esteban-Guitart, M. (2022). Escuelas: naturalizar la diversidad y diversificar la normalidad. En *Educación con sentido*. [Vídeo]. Youtube. <http://bitly.ws/Fg7e>
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 46-71. <http://bitly.ws/znoT>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Garreta, J. (2011). Atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e

- interculturalidad. *Revista de Educación*, (355), 213-233. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- González, I. & Herrada, R. (2021). Diversidad cultural y educación: Por una escuela inclusiva. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 25-43). Pirámide.
- González-Monteagudo, J. & Zamora-Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: Formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública* 28(68), 275-296. <http://bitly.ws/znkx>
- Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural: Una aproximación etnográfica a la escolarización de alumnado inmigrante y de culturas minoritarias*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jiménez, F. & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discurso del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <http://bitly.ws/zrJe>
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (2), 8-31. <http://bitly.ws/znry>
- López, M. C. & La Malfa, S. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teachers About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>
- Lozano, P. (2023). *La diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. Percepciones, practices y formación del profesorado de educación primaria* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Manzano, M. (11 de julio de 2022). Aquí hi ha gent d'arreu del món, però no de l'upper diagonal. *Blog Fundació Bofill*. <http://bitly.ws/yuag>
- Massot, I. Dorio, I. & Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 321-358). La Muralla.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Matencio-López, R., Molina-Saorín, J., & Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 181-210. <http://bitly.ws/zrPK>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Olmos, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Olmos, A. (2013). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. En F. J. García y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp.167-186). Comares.
- Olmos, A. & Rubio, M. (2014). Imaginarios sociales sobre la/el buen y la/el mal estudiante: Sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado inmigrante. En P. Cucalón (Coord.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp. 9-16). Traficantes de Sueños.
- Santos, R., Cernadas, F., & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>

- Soriano, E. & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp.113-126). Narcea.
- Torres, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En Martínez, Jaume (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Graó.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1-2), 61-74. <http://bitly.ws/yuec>
- Zhang Yu, C. (2022.). *La interculturalidad crítica como propuesta político-pedagógica liberadora: Nuestra experiencia en Shere Rom* [Tesis doctoral]. Universitat de Girona.

Burgos, M., López-Martín, M.^a del M. y Albanese, V. (2025). Interpretación de Respuestas de Alumnos en Problemas de Probabilidad por Maestros en Formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 179-194.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.108921>

Interpretación de Respuestas de Alumnos en Problemas de Probabilidad por Maestros en Formación

Interpretation of students' answers to probability problems by pre-service primary education teachers

María Burgos

Universidad de Granada, <https://orcid.org/0000-0002-4598-7684>

María del Mar López-Martín

Universidad de Almería, <https://orcid.org/0000-0001-8677-9606>

Verónica Albanese

Universidad de Granada, <https://orcid.org/0000-0002-3176-2468>

Resumen

La capacidad de los maestros para analizar las prácticas matemáticas de los alumnos al resolver tareas e interpretar sus conocimientos y dificultades es fundamental para comprender sus necesidades de aprendizaje y planificar la enseñanza de las matemáticas. En este trabajo se muestra cómo un grupo de 133 estudiantes del grado de Educación Primaria de una universidad española examinan las respuestas de alumnos ficticios a una tarea que requiere determinar la composición de una caja para que tenga la misma probabilidad que otra con una proporción muestral dada. Utilizando un enfoque metodológico cualitativo, analizamos cómo los maestros en formación valoran y justifican la adecuación de las respuestas de los alumnos, reconocen en las prácticas rasgos de conocimiento probabilístico, e identifican errores o dificultades. Los resultados revelan dificultades para valorar adecuadamente las soluciones de los alumnos y para reconocer conocimientos probabilísticos a través de los elementos matemáticos implicados en estrategias, especialmente cuando no son las habituales. La mayoría tuvo problemas para describir las estrategias empleadas por los alumnos, interpretar correctamente el uso de fracciones e identificar aspectos del razonamiento proporcional empleado. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer la formación didáctico-matemática de los futuros maestros, proporcionando más oportunidades para que analicen las respuestas de los estudiantes y desarrollen un discurso profesional que les permita interpretar correctamente las estrategias y conocimientos matemáticos evidenciados por los alumnos.

Palabras clave: Probabilidad; Formación de profesores; Enfoque ontosemiótico; Análisis cognitivo.

Abstract

Teachers' ability to analyse students' mathematical practices when solving tasks and to interpret their knowledge and difficulties is essential for understanding their learning needs and planning effective mathematics instruction. This paper shows how a group of 133 Primary Education students from a Spanish university examines fictional pupils' responses to a task that requires determining the composition of a box to have the same probability as another with a given sample ratio. Using a qualitative methodological approach, we analyse how the trainee teachers evaluate and justify the adequacy of the pupils' responses, recognize probabilistic knowledge traits in the practices, and identify errors or difficulties. The results reveal difficulties in adequately evaluating pupils' solutions and recognizing probabilistic knowledge through the mathematical elements involved in strategies, especially when they are not the usual ones. Most had problems describing the strategies used by the pupils, correctly interpreting the use of fractions, and identifying aspects of the proportional reasoning employed. These findings underscore the need to strengthen the didactic-mathematical training of future teachers, providing more opportunities to analyse students' responses and develop a professional discourse that allows them to correctly interpret the strategies and mathematical knowledge evidenced by the pupils.

Keywords: *Probability; Teacher Training; Onto-semiotic Approach; Cognitive Analysis.*

Introducción

Las investigaciones interesadas en el desarrollo profesional subrayan la importancia de que el profesor de matemáticas disponga de un conocimiento especializado del propio contenido, de las transformaciones que se deben aplicar al mismo en los procesos instruccionales y de los factores de tipo psicológico, pedagógico o sociológico, que condicionan dichos procesos (Godino et al., 2017). Este conocimiento especializado debe permitir al profesor percibir las situaciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas de una manera profesional que lo diferencia de la manera de verlas de alguien que no es profesor de matemáticas. Esta “mirada profesional” del pensamiento matemático de los estudiantes supone, en particular, describir las estrategias de solución que utilizan los estudiantes, discernir los detalles en sus respuestas e interpretar la comprensión y las equivocaciones de los estudiantes atendiendo a los elementos matemáticos identificados (Bufo et al., 2020; Fernández et al., 2023).

Las investigaciones que analizan cómo docentes en formación o en activo interpretan la comprensión de los estudiantes sobre determinados contenidos y cómo actúan para responder a sus logros o dificultades, revelan que un conocimiento limitado del contenido matemático por parte del profesorado obstaculiza su capacidad para analizar las respuestas de los alumnos, y que, aun así, un adecuado conocimiento del contenido no es suficiente para que los profesores reconozcan la comprensión matemática de sus alumnos (Fernández et al., 2018; Simpson & Haltiwanger, 2017). Los profesores requieren un conocimiento especializado del contenido, su aprendizaje y su enseñanza que les permita resolver las tareas de diferentes formas, identificado los elementos matemáticos involucrados, reconocer las formas de pensar de los estudiantes, concepciones erróneas y dificultades usuales; organizar las interacciones en el aula y gestionar los errores (Scheiner et al., 2019). Determinar en qué medida los docentes en formación o en ejercicio atienden a los elementos matemáticos que utilizan los alumnos en la resolución de tareas para interpretar su pensamiento matemático, requiere centrar la atención en dominios específicos. En nuestro caso, consideramos el del razonamiento probabilístico, en el que los docentes muestran numerosos sesgos y un conocimiento didáctico insuficiente (Batanero & Álvarez-Arroyo, 2024; Franco & Alsina, 2022) que puede limitarles para interpretar las respuestas de los alumnos cuando resuelven problemas de probabilidad (Batanero et al., 2015; Burgos et al., 2022; Burgos et al., 2023).

Así, el objetivo que persigue este trabajo es explorar los conocimientos y competencias de maestros en formación para:

- OE1. Analizar e interpretar las estrategias de solución que utilizan alumnos para resolver a una tarea probabilística.
- OE2. Determinar en base a este análisis la corrección de las soluciones y justificaciones de los alumnos.
- OE3. Interpretar la comprensión y los errores de los estudiantes teniendo en cuenta los elementos matemáticos relevantes en sus respuestas.

La situación matemática propuesta requiere determinar la composición de una urna (con número de casos posibles conocido) para que la probabilidad de éxito sea la misma que en otra donde no se conoce la composición, pero sí la razón entre casos favorables y desfavorables. El interés de esta situación es que permite conectar dos componentes esenciales del razonamiento probabilístico: la identificación de la naturaleza proporcional del cálculo de probabilidades y la comprensión del espacio muestral (Supply et al., 2020), permitiendo que los maestros en formación reconozcan e interpreten ambas características en las prácticas matemáticas de los estudiantes.

Marco teórico

En esta investigación adoptamos el modelo de Conocimientos y Competencias Didáctico-Matemáticas (CCDM) del profesor desarrollado dentro del Enfoque Ontosemiótico (Godino et al., 2017 y 2019). En este modelo, la dimensión matemática del conocimiento del profesor se refiere al conocimiento que permite a los docentes resolver las tareas matemáticas propias del nivel educativo en el que enseñará (conocimiento matemático común) y vincular los objetos matemáticos de dicho nivel con objetos matemáticos que se estudiarán en niveles superiores (conocimiento matemático expandido). La dimensión didáctica del modelo CCDM (Godino et al., 2017) propone seis subcategorías del conocimiento especializado o didáctico-matemático del profesor: epistémica (significados del contenido institucional), ecológica (alineación de tareas con el currículo institucional), cognitiva (conocimiento sobre las formas de razonar de los estudiantes, los conflictos y errores que emergen al resolver problemas específicos), afectiva (creencias, afectos y disposiciones hacia las matemáticas manifestadas por los estudiantes), interaccional (identificación y respuesta a los conflictos e interacciones de los estudiantes), y mediacional (elección de los recursos más adecuados para la enseñanza).

En el modelo CCDM, la competencia del profesor se entiende como la capacidad para abordar los problemas didácticos básicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en particular, para proporcionar respuestas adecuadas a situaciones reales en el aula, como evaluar las respuestas de los estudiantes y tomar decisiones consecuentes (Godino et al., 2017).

En este trabajo de investigación nos centramos en evaluar la competencia de análisis cognitivo de los maestros en formación, que supone la capacidad de los docentes para reconocer las formas de pensar, concepciones erróneas, conflictos y errores que surgen del proceso de resolución de problemas. La competencia de análisis cognitivo implica (Godino et al., 2017):

- Descomponer las resoluciones de los estudiantes identificando la intencionalidad de las prácticas matemáticas elementales. Se entiende por práctica matemática toda actuación o expresión (verbal, gráfica, simbólica, etc.) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar a otros la solución obtenida, validarla o generalizarla a distintos contextos (Godino et al, 2019).
- Reconocer los objetos matemáticos (lenguajes, conceptos, proposiciones, procedimientos y argumentos) que intervienen en esas prácticas y su funcionalidad.
- Interpretar las estrategias de solución de los estudiantes en un problema, analizando si los procedimientos y argumentos son correctos y qué conocimientos ponen de manifiesto.

El análisis cognitivo toma como unidad los significados personales de los estudiantes, entendidos como los sistemas de prácticas matemáticas desarrollados por el estudiante al resolver una clase de problema y los objetos que emergen de dichas prácticas. Por tanto, pone en juego conocimientos especializados en las facetas epistémica (conocimiento de las prácticas y objetos

institucionales) y cognitiva (conocimiento de las prácticas y objetos personales). La competencia de análisis cognitivo se relaciona con la “mirada profesional del pensamiento matemático de los estudiantes” (Buforn et al., 2020; Fernández et al., 2023) que supone reconocer los elementos relevantes en las estrategias empleadas por los estudiantes al resolver los problemas de matemáticas, pero también descartar los que no lo son. También supone desarrollar un discurso profesional para explicar la comprensión de los alumnos cuando hacen matemáticas, es decir, disponer de un lenguaje específico que permita al profesor expresar con sentido lo que ha identificado como relevante desde el punto de vista matemático.

Se han desarrollado algunas investigaciones destinadas a evaluar los conocimientos y competencias didáctico-matemáticas de maestros en formación y en ejercicio para la enseñanza de la probabilidad, algunas de las cuales han abordado la dimensión cognitiva de manera específica. En este contexto Mohamed (2012) propuso a futuros maestros de primaria resolver primero y después evaluar y explicar el razonamiento de alumnos ficticios en cuatro problemas de probabilidad. Sus resultados muestran que, aunque los participantes (que trabajaron en pequeños grupos) identifican adecuadamente las respuestas correctas e incorrectas, no siempre logran explicar las causas de error. Además, la solución que proponen en ocasiones no se relaciona con la evaluación de la respuesta del estudiante. En la misma línea, y con el propósito de evaluar el conocimiento del contenido y los estudiantes sobre probabilidad, Batanero et al. (2015) proponen a futuros maestros identificar las respuestas correctas e incorrectas, y explicar las posibles intuiciones o estrategias que han llevado a alumnos (ficticios) a dar una respuesta incorrecta.

Aunque inicialmente los maestros en formación habían mostrado un razonamiento probabilístico limitado, lograron de manera mayoritaria elaborar explicaciones pertinentes a las respuestas erróneas de los alumnos. Vásquez y Alsina (Vásquez & Alsina, 2015a y 2015b) diseñaron y aplicaron un cuestionario para evaluar el conocimiento didáctico-matemático de maestros en ejercicio para la enseñanza de la probabilidad. La evaluación del conocimiento del contenido en relación con los estudiantes (facetas cognitiva y afectiva) se lograba mediante la identificación de las respuestas correctas y la descripción de las posibles dificultades que lleva a alumnos (ficticios) a ofrecer las respuestas incorrectas. La evaluación del conocimiento del contenido en relación con la enseñanza (facetas interaccional y mediacional) se planteaba por medio de la reflexión sobre las estrategias que utilizaría el profesor para que los alumnos que han dado una respuesta inadecuada se den cuenta de su error y lo superen. Los resultados mostraron un nivel de desempeño limitado en los diferentes tipos de conocimientos involucrados, especialmente en lo relativo a la noción de suceso seguro, el cálculo y comparación de probabilidades de sucesos elementales, y la comprensión de la independencia de sucesos.

Dröse et al. (2022) propusieron a futuros profesores de secundaria de matemáticas el análisis de una resolución real a un problema de probabilidad condicionada junto con un extracto de un diálogo (viñeta) entre estudiantes para investigar sus competencias docentes. Entre los resultados observaron que los futuros docentes percibían errores procedimentales, pero menos las dificultades conceptuales que los causan.

Numerosos estudios indican que muchos de los errores conceptuales y procedimentales en el ámbito de la probabilidad pueden deberse a un razonamiento proporcional insuficiente (Begolli et al., 2021; Van Dooren, 2014). El razonamiento proporcional forma parte del análisis del espacio muestral, la cuantificación proporcional de las probabilidades y la comprensión y uso de las correlaciones (Bryant & Nunes, 2012; Van Dooren, 2014). Por este motivo, recientemente, Burgos y colaboradores han evaluado específicamente los conocimientos y competencias de futuros maestros de Educación Primaria para interpretar las respuestas de estudiantes en tareas de comparación de probabilidades (Burgos et al., 2022) y de juego equitativo Burgos et al., (2023), analizando cómo identifican el razonamiento proporcional, o su ausencia, en las prácticas matemáticas de los escolares. Los resultados evidencian las dificultades de los futuros docentes para justificar por qué consideran correcta la respuesta de un alumno; se basan en una solución experta o previa para decidir si es una buena solución o no, sin analizar o cuestionar los argumentos que permiten asegurar la validez de la respuesta del estudiante.

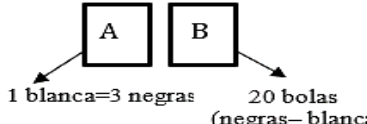
Método

Se adopta un enfoque metodológico cualitativo y exploratorio (Hart et al., 2009) con el objetivo de comprender la capacidad de maestros en formación (MF en adelante) para analizar e interpretar las respuestas de alumnos de primaria a problemas de razonamiento probabilístico. En esta investigación participaron 133 MF (referidos como MF1, ..., MF133 para garantizar su anonimato) estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Primaria de una universidad española, durante el curso 2022/2023, quienes cursaban una asignatura que aborda los bloques de contenidos específicos de Estadística, Azar y Aritmética. En el momento de la intervención, ya habían recibido formación didáctico-matemática previa de los dos primeros bloques. Esta formación abarcó aspectos epistémicos (principales conceptos, propiedades y procedimientos estocásticos), cognitivos (aprendizaje de la probabilidad, análisis de errores y dificultades) e instruccionales (diseño y secuenciación de tareas, materiales y recursos para la enseñanza de la probabilidad).

En este trabajo, analizamos las respuestas a una tarea específica (Figura 1) incluida en la evaluación de la materia dedicada a la enseñanza y aprendizaje de la estadística y la probabilidad, cuya nota tenía un impacto directo en la calificación final de la asignatura. Los MF debían analizar las soluciones de tres alumnos ficticios a un problema que combina dos aspectos esenciales del razonamiento probabilístico: la cuantificación proporcional de las probabilidades y la comprensión de la construcción del espacio muestral (Hernández-Solís et al., 2021, Supply et al., 2023).

Figura 1

Formulación de la tarea propuesta

A continuación, aparecen las soluciones de tres alumnos de primaria al siguiente problema: <i>Disponemos de dos cajas, la caja A y la caja B, que contienen ambas bolas blancas y bolas negras. En la caja A por cada bola blanca hay tres bolas negras. En la caja B hay 20 bolas (entre negras y blancas). ¿Cuántas bolas hay de cada color en la caja B si es igual de probable sacar una bola blanca que en la caja A?</i>																				
Respuesta de Luis Caja A- por cada blanca hay 3 negras Caja B-20 bolas (entre ambas)  Nos dice que por cada bola blanca hay 3 bolas negras en la caja A y en la caja B hay 20 bolas entre blancas y negras. Para que sea igual de probable sacar una bola blanca en ambas cajas significa que ambas cajas tienen las mismas bolas, es decir, 20 bolas. Por tanto, mediante el esquema observamos que hay en la caja A 5 bolas blancas y 15 negras y por tanto en la caja B hay otras 5 bolas blancas y otras 15 negras, ya que para que haya la misma probabilidad de sacar un color tiene que haber las mismas bolas de ese color.	Respuesta de Carla Caja A – $P(\text{blanca}) = 1/3 = 0,3$ Caja B – $P(\text{blanca}) = X/20$ X: casos posibles  $0,3 = \frac{X}{20}$ $0,3 \times 20 = X$ $X = 6$ <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>20</td><td></td></tr> <tr><td>$\times 0,3$</td><td></td></tr> <tr><td>60</td><td></td></tr> <tr><td>00</td><td></td></tr> <tr><td>06,0</td><td></td></tr> </table> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>20</td><td>bolas</td></tr> <tr><td>$- 6$</td><td>casos posibles (blancas)</td></tr> <tr><td>14</td><td>bolas negras</td></tr> </table> $P(B) = 6/20 = 0,3$ La probabilidad de sacar bola blanca en la caja A es de 0,3; y en la caja B es exactamente la misma. Por tanto, hacemos la probabilidad de sacar bola blanca; que es los casos favorables "X" (desconocemos) entre los casos posibles que son 20 (porque hay ese número de bolas). Al despejar la ecuación nos damos cuenta de que hay 6 casos favorables de sacar blanca. Por tanto, al restar 6 a 20 bolas; nos da 14 negras. <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>6 bolas blancas</td><td rowspan="2">} Caja B</td></tr> <tr><td>14 bolas negras</td></tr> </table>	20		$\times 0,3$		60		00		06,0		20	bolas	$- 6$	casos posibles (blancas)	14	bolas negras	6 bolas blancas	} Caja B	14 bolas negras
20																				
$\times 0,3$																				
60																				
00																				
06,0																				
20	bolas																			
$- 6$	casos posibles (blancas)																			
14	bolas negras																			
6 bolas blancas	} Caja B																			
14 bolas negras																				
Respuesta de Alba <table style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 50px; text-align: center;">1/3</td> <td>A. Es decir de cada 4 bolas, 1 blanca y 3 negras</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; width: 50px; text-align: center;">20 bolas</td> <td>B. Igual de probable de sacar una bola blanca que en la caja A</td> </tr> </table> Supongamos que en la caja A hay únicamente 4 bolas. Si en la caja B hay 20, eso quiere decir que hay 5 veces más bolas que en la A. Entonces multiplicamos $1/3 \times 5$ y nos da como resultado $5/15$, es decir, por cada 5 bolas blancas hay 15 negras. Si en la caja B había 20 bolas, entonces únicamente hay 5 blancas.	1/3	A. Es decir de cada 4 bolas, 1 blanca y 3 negras	20 bolas	B. Igual de probable de sacar una bola blanca que en la caja A																
1/3	A. Es decir de cada 4 bolas, 1 blanca y 3 negras																			
20 bolas	B. Igual de probable de sacar una bola blanca que en la caja A																			
a) ¿Crees que son correctas las soluciones y las justificaciones dadas por los alumnos? ¿Qué errores han cometido? Justifica tu respuesta analizando individualmente la respuesta de cada alumno. b) ¿En qué soluciones se identifica cierto conocimiento de la probabilidad? Justifica tu respuesta indicando el o los alumnos que lo poseen.																				

Para llevar a cabo la investigación, las investigadoras realizaron, en primer lugar y de manera independiente, el análisis a priori de la tarea propuesta. Este fue contrastado y consensuado después, contando con la participación de una experta colaboradora externa. Como resultado de este análisis, se observa que Luis determina correctamente la composición de la caja B siguiendo una estrategia de reparto equitativo. Sin embargo, su justificación no es del todo adecuada pues asume que debe haber el mismo número de bolas en ambas cajas para que la probabilidad sea la misma. Si bien no le impide obtener la composición adecuada, evidencia un desconocimiento de la naturaleza proporcional del cálculo de probabilidades que puede limitar su comprensión sobre la equiprobabilidad.

Alba obtiene la composición correcta de la caja B, suponiendo que en la caja A hay sólo 4 bolas. Esta particularización es posible desde el punto de vista de la equivalencia (mismas probabilidades) de las cajas, luego podría tener conciencia de la naturaleza proporcional del cálculo de probabilidades (se obtiene la misma probabilidad respetando la razón entre casos favorables y desfavorables), aunque no lo dice explícitamente. En la representación expresa la razón de bolas blancas a negras en A y establece una relación multiplicativa entre esta y la composición de la caja B ("5 veces más bolas que en la caja A"). Cuando Alba expresa " $\frac{1}{5} \times 5$ y nos da como resultado $5/15$ ", es decir, por cada 5 bolas blancas hay 15 negras", podría estar cometiendo un error en la multiplicación de la fracción por un número (multiplicar numerador y denominador por dicho número). Sin embargo, es posible que su intención fuera usar " $\times 5$ " para expresar la relación 5 veces más; así obtiene la fracción $5/15$ equivalente a la que determina la composición en A, $\frac{1}{3}$, "multiplicando por 5". Así se pueden identificar como conocimientos implícitos en la respuesta de Alba: ideas de espacio muestral, casos favorables, casos posibles, naturaleza proporcional del cálculo de probabilidades. La respuesta de Carla pone de manifiesto la confusión entre los términos "posible" y "favorable" (mal uso en el lenguaje, no desconocimiento del concepto): antes de plantear la ecuación proporcional llama "posibles" a los casos "favorables", cuando se refiere a "x" como la cantidad desconocida de bolas blancas en B, pero, luego sí identifica " $x=6$ " como el número de casos favorables, siendo 20 los posibles en B. Por tanto, parece conocer la noción de espacio muestral. Aunque plantea la ecuación proporcional derivada de la igualdad de probabilidades (lo que supone entender el carácter proporcional del cálculo de probabilidades), en el caso de la probabilidad de A, en el término de la izquierda, usa la razón 1 a 3 (favorables a desfavorables) en lugar de 1 a 4 (favorables a posibles).

En el término de la derecha, sí aplica correctamente la regla de Laplace, por lo que su conocimiento al respecto podría ser parcial (lo aplica bien en un momento y mal en otro). Así, se pueden identificar como conocimientos implícitos en la respuesta de Carla: ideas de espacio muestral, naturaleza proporcional del cálculo y la comparación de probabilidades.

A continuación, cada una de las investigadoras realizó de forma individual el análisis de contenido (Cohen et al., 2018) de parte de las respuestas de los MF, identificando categorías de respuestas en cada consigna. Así, identificaron fragmentos que incluían referencias a las prácticas operativas (la estrategia de solución) y las prácticas discursivas (la argumentación o justificación de la solución), localizando las alusiones a elementos matemáticos y cómo los utilizaban para interpretar la comprensión o el error reflejado en las respuestas de los alumnos. Después las investigadoras compartieron y discutieron los resultados, consensuando la valoración y una primera posible categorización. Este método se repitió hasta completar el análisis de la mitad de los informes de los participantes. Como resultado de un proceso cíclico e inductivo, propio de la investigación cualitativa, se obtuvieron las categorías descritas en la sección de resultados, tanto para el análisis de las soluciones y justificación como para la identificación de conocimientos a través de las respuestas de los estudiantes.

Resultados

En esta sección describimos cómo valoran, es decir, como reconocen los MF el grado de corrección de las respuestas de los alumnos en base a la interpretación de sus soluciones y justificaciones, y de qué manera atienden a los elementos matemáticos para interpretar sus errores y su comprensión.

Valoración del grado de corrección de las respuestas de los alumnos

Valoración de la respuesta de Luis. A continuación, describimos las categorías derivadas de las valoraciones a la solución de Luis por los MF.

- *Igual probabilidad no supone igual número de bolas.* En esta categoría los MF señalan que, aunque Luis obtiene la composición “proporcionalmente”, su argumento es incorrecto, pues una probabilidad de éxito igual en ambas cajas no implica, obligatoriamente, una igualdad en el número de bolas de cada color. Por ejemplo:

Su justificación [de Luis] no es correcta, ya que no comprende la relación de proporcionalidad. Piensa que debe haber el mismo número de bolas para tener la misma probabilidad, pero en realidad, basta con que sean proporcionales. Su respuesta es posible, pero debe comprender dicha relación (MF24).
- *Igual probabilidad supone igual número de bolas.* En esta categoría los MF consideran la respuesta de Luis como correcta, admitiendo que si la probabilidad de éxito es la misma necesariamente debe haber el mismo número de bolas de cada color en ambas cajas. Por ejemplo:

En el caso de este alumno [Luis], sí es correcta su respuesta dada sobre el problema dado, llegando a la conclusión de que si en la caja A hay 5 bolas blancas y 15 bolas negras, para tener la misma probabilidad en ambas cajas deber tener el mismo número de cada color de bolas (MF18).
- *Estrategia adecuada.* Se considera adecuada la estrategia icónica seguida por Luis sin reflexionar sobre la justificación que añade. Por ejemplo:

En el caso de Luis vemos como su respuesta es correcta, ya que ha llevado a cabo un buen razonamiento en cuanto a la distribución de las bolas y al uso de términos tales como la equiprobabilidad de los sucesos. Ha hecho uso de un esquema, el cual le ayuda a comprender la distribución de los colores en ambas cajas (MF51).
- *No concluyente.* Se recogen las respuestas de los MF que no se alinean con ninguna de las categorías previas y que no proporcionan una interpretación clara de su valoración de la solución de Luis. Así, se considera no concluyente la respuesta de MF122: “El resultado obtenido por Luis es correcto, ya que como bien ha justificado por cada 5 bolas blancas obtendremos 15 negras”.

En la Tabla 1 se recoge la distribución de frecuencias de respuestas de los MF según estas categorías. Aunque no es un porcentaje muy elevado, si es significativo que el 12 % de los MF se basen en el argumento “si la probabilidad de éxito es la misma necesariamente debe haber el mismo número de bolas de cada color en ambas cajas” para valorar como adecuada la respuesta de Luis (también incluso para considerar como no del todo apropiadas las de Alba o Carla por no asumirlo).

Tabla 1

Distribución de frecuencias (porcentajes) en la valoración a la respuesta de Luis por los MF (n=133)

Categorías	Frecuencia (%)
Igual probabilidad no implica igual cantidad de bolas	79 (59.40)
Igual probabilidad implica igual cantidad de bolas	16 (12.03)
Estrategia adecuada	16 (12.03)
No concluyente	19 (14.29)
Sin respuesta	3 (3.26)

Solo el 17 % de los participantes consideró globalmente incorrecta la respuesta proporcionada por Luis. En contraste, una parte significativa de los MF valoró la respuesta de Luis de manera positiva: el 35 % la consideró correcta en su totalidad, es decir, tanto la estrategia como la justificación, y el 44 % de los MF concluyó que, aunque la justificación de Luis no era adecuada, la composición de la caja propuesta era correcta. En escasas ocasiones interpretaron por qué era correcta su estrategia, haciendo más referencia en todo caso a la representación (“uso de dibujos”) que al reparto proporcional.

Valoración de la respuesta de Alba. Como resultado del análisis de las producciones de los MF se encontraron las siguientes categorías de valoración de la respuesta de Alba.

- *Estrategia adecuada apoyada en la proporcionalidad.* Se considera que la estrategia seguida por Alba es adecuada y se menciona explícitamente la proporcionalidad o la equivalencia de fracciones. Por ejemplo:

Tanto la respuesta como la justificación [de Alba] es correcta ya que ha identificado la proporcionalidad entre ambas cajas. Identifica tanto los casos favorables como los posibles y entiende la proporción que debe haber entre ambas cajas para que se cumpla la equiprobabilidad (MF72).
- *Uso erróneo de las fracciones.* En esta categoría los MF indican que, aunque la solución de Alba es adecuada, su justificación incluye un error al representar las fracciones o al expresar la operación con estas. Por ejemplo:

Alba, sin embargo, a la hora de justificar [...] de realizar la operación de $\frac{1}{5} \times 5$ la ha realizado mal ya que el 5 simplemente multiplica al numerador ya que el denominador sería 1. Debería de haber multiplicado las blancas y negras, cada una por 5 que es por lo que multiplica (MF112).
- *Ausencia de razonamiento probabilístico.* Se considera que Alba no emplea un razonamiento probabilístico adecuado. En particular, no tiene en cuenta la equiprobabilidad, no calcula o no compara probabilidades o considera erróneamente el número de casos posibles. Por ejemplo, el argumento que da [Alba] no es adecuado. Establece la proporcionalidad en ambos casos, teniendo en cuenta que en la bolsa B hay también por cada blanca tres negras, pero no hay la misma probabilidad que en la bolsa A de sacar blanca. Aplicando Laplace $5/20 \neq \frac{1}{5}$ (MF23).
- *Uso incorrecto de la razón 1 a 3 en lugar de 1 a 4* (no como probabilidades). Por ejemplo, MF73 indica “su respuesta [de Alba] y razonamiento son incorrectos ya que la razón en la caja A con 4 bolas no sería $\frac{1}{5}$ sino $\frac{1}{4}$ y $\frac{3}{4}$ para blancas y negras respectivamente”.
- *Asumir incorrectamente que en A hay 4 bolas.* En esta categoría los MF plantean que Alba comete el error de considerar que en la caja A hay 4 bolas, sin respaldar esta suposición. Por ejemplo, MF91 indica que “el fallo [de Alba] viene cuando admite que en la caja A hay únicamente 4 bolas, dato del cual no hay información”.
- *No concluyente.* Se recogen las respuestas de los MF que no se alinean con ninguna de las categorías previas y que no proporcionan una interpretación clara de su valoración de la respuesta de Alba. Estos MF habían considerado globalmente correcta su solución, pero a lo sumo indicaban el “uso de la lógica”, la coincidencia con la composición esperada o la evidencia de conocimientos probabilísticos sin precisar cuáles (por ejemplo, “tanto la respuesta como la justificación [de Alba] son correctas. Se nota que ha adquirido correctamente los conocimientos de probabilidad”, MF6).

Como muestra la Tabla 2, hubo un alto porcentaje de valoraciones no concluyentes de la respuesta de Alba. De hecho, los MF tuvieron grandes dificultades para valorar la respuesta de Alba, en muchos casos porque no interpretaron adecuadamente el papel de las fracciones en su estrategia considerando, por ejemplo, que para Alba $\frac{1}{5}$ es la probabilidad de sacar bola blanca en A. Algunos expresan abiertamente no entender su estrategia (“no sé de dónde ha sacado las 4 bolas y no sé por qué hay 5 bolas más que en la A”, MF25). En otros casos, no reflexionan sobre el posible

significado de "...hay 5 veces más bolas que en la A. Entonces multiplicamos $\frac{1}{3} \times 5$ y nos da como resultado $5/15$."

Del 46 % de los MF que consideraron correcta la solución de Alba, los que aportaron alguna valoración concluyente se basaron en el uso de la proporcionalidad para determinar la composición de la caja B. Estos MF entienden que las fracciones empleadas por Alba representan probabilidades. Aquellos MF que valoraron como globalmente incorrecta la respuesta de Alba (24 % de los MF) se centraron fundamentalmente en el uso erróneo de la relación 1 a 3 en lugar de 1 a 4 y la ausencia del cálculo de probabilidades. Finalmente, los que consideraron que la justificación no era adecuada pese a ser correcta la composición obtenida en la caja, se basaron principalmente en la expresión incorrecta de las fracciones o las operaciones con estas.

Tabla 2

Distribución de frecuencias (porcentajes) en la valoración a la respuesta de Alba por los MF (n=133)

Categorías	Frecuencia (%)
Estrategia adecuada apoyada en la proporcionalidad	23 (17.29)
Uso erróneo de las fracciones	17 (12.78)
Ausencia de razonamiento probabilístico	19 (14.29)
Uso erróneo de la relación 1:3 por 1:4	20 (15.04)
Asumir que en A hay 4 bolas	12 (9.02)
No concluyente	38 (28.57)
Sin respuesta	4 (3.01)

Valoración de la respuesta de Carla. En lo que sigue resumimos las categorías derivadas de las valoraciones de los MF a la solución de Carla.

- *La composición de la caja B no respeta la razón o probabilidad de la caja A.* Se considera que la respuesta de Carla es incorrecta ya que la composición que obtiene de la caja B no cumple que la probabilidad de sacar bola blanca sea la misma que en A ("[...]no es correcto ya que no hay la misma probabilidad de sacar una bola blanca en ambas cajas, esto es debido a que en la caja B pone que hay 14 bolas negras y 6 blancas", MF99) o no respeta la razón de bolas blancas a negras en A:

No ha tenido en cuenta a la hora de comprobar el resultado obtenido de que por cada bola blanca hay 3 negras. Si tenemos en cuenta ese esquema en total habría 18 bolas negras y 6 bolas blancas. Por lo tanto, habría un total de 24 bolas (blancas y negras) (MF83).

- *No identificación o confusión entre los casos favorables y posibles.* Se considera que Carla tiene dificultades para determinar o diferenciar los casos posibles y favorables en los espacios muestrales de ambas cajas. Por ejemplo, MF93 precisa que: "Esta alumna [Carla] no es capaz de identificar casos favorables y casos posibles. Por ello, dice que la probabilidad de sacar blanca es $\frac{1}{3}$, cuando realmente sería $\frac{1}{4}$ ".
- *Uso erróneo de la relación 1:3 por 1:4 (no como probabilidades).* Se considera que el error en la respuesta de Carla procede de pensar en la relación de casos favorables a desfavorables (1 a 3) en lugar de casos favorables a posibles (1 a 4). MF32 indica en este sentido "Su error [Carla] viene de interpretar mal la fracción. Ha puesto que $\frac{1}{3}$ representa a la caja A porque hay 1 por cada 3, pero no ha visto que son 4."
- *Error en el cálculo de la probabilidad de sacar bola blanca.* Se considera que el planteamiento de Carla es adecuado y que lo que le ha impedido llegar a la solución correcta es el cálculo erróneo de la probabilidad de sacar bola blanca en A:

[Carla] se ha equivocado en averiguar las bolas blancas de la caja B, ya que ha puesto que la probabilidad de sacar blanca en la caja A es de $\frac{1}{3}$ y sería $\frac{1}{4}$, tenemos cuatro bolas y una de ellas es blanca (MF78).

- *Uso de la regla de Laplace para plantear una ecuación proporcional.* En esta categoría los MF reconocen como correcta (más sofisticada) la estrategia de Carla basada en el planteamiento, a partir de la regla de Laplace, y resolución de una ecuación. Por ejemplo, MF55 aprecia que: "La respuesta [de Carla] es correcta y justificada, pues además de entender el concepto, realiza operaciones y despeja la "x" para conocer los casos posibles de obtener blanca en la caja B."
- *No concluyente.* Los MF no basan su juicio en elementos matemáticos (por ejemplo, MF27 indica que "probablemente haya algún error al aplicar sus conocimientos al ejercicio") o cuando los mencionan no se ajustan a las prácticas matemáticas de Carla (por ejemplo, MF41 apunta como error "[Carla] da por hecho que en las dos cajas hay 20 bolas").

En la Tabla 3 se incluye la distribución de frecuencias de respuestas de los MF según estas categorías.

Tabla 3

Distribución de frecuencias (porcentajes) en la valoración a la respuesta de Carla por los MF (n=133)

Categorías	Frecuencia (%)
La composición de la caja B no respeta razón o probabilidad de la caja A	22 (16.54)
No identificación o confusión entre casos favorables y posibles	24 (18.05)
Uso erróneo de la relación 1:3 por 1:4	26 (19.55)
Error en el cálculo de la probabilidad de sacar bola blanca	20 (15.04)
Aplica regla de Laplace para plantear ecuación proporcional	11 (33.33)
No concluyente	20 (15.04)
Sin respuesta	10 (7.52)

Para el 60 % de los participantes, la solución de Carla es incorrecta. Sin embargo, cuando explican su valoración sólo identifican parcialmente los errores, destacando el uso incorrecto de la razón 1 a 3 en vez de 1 a 4 o las dificultades para distinguir casos favorables y posibles a la hora de determinar las probabilidades. En otros casos sólo indican que el resultado no es el esperado bien en términos de distribución o de probabilidad, expresando sus dudas sobre cómo Carla obtiene este resultado: "No comprendo muy bien el sistema operacional de Carla, pero creo que es erróneo debido a que el resultado final que muestra no da que haya la misma distribución de bolas blancas y negras en ambas cajas" (MF46).

El carácter "más algebraico" de la solución de Carla podría haber influido en la valoración de su solución por parte de los MF, quienes tienden a considerar el uso de expresiones algebraicas como garantía de rigurosidad en un proceso de resolución ("Carla decidió tomar un enfoque mucho más matemático que visual, queriendo calcular la probabilidad con una ecuación desde una perspectiva clásica con la regla de Laplace", MF11). Así un 14 % de los MF consideró correcta la solución propuesta por Carla basándose (cuando su valoración fue concluyente) en el planteamiento y resolución de una ecuación proporcional derivada de la aplicación de la regla de Laplace. Además, un 11 % de los MF indicó que, pese a que la composición obtenida para la caja A era incorrecta (bien por error operacional al calcular la probabilidad de obtener bola blanca, o bien por haber confundido la fracción $\frac{1}{3}$ por $\frac{1}{4}$) la intención detrás de la estrategia era correcta. Por ejemplo, MF107 aprecia:

No es correcta su respuesta [la de Carla]. La idea en general de Carla es acertada, sin embargo, se equivoca al establecer las equivalencias, escribe la probabilidad de sacar blanca es $\frac{1}{3}$ cuando realmente es $\frac{1}{4}$. Este fallo ocasiona que todo esté mal.

Observamos un aumento del número de MF que no dieron una evaluación del grado de corrección de la respuesta de Carla.

Identificación de conocimientos

En la segunda parte, los MF debían indicar justificadamente qué respuestas de los alumnos reflejaban algún conocimiento probabilístico. Atendiendo al análisis a priori (sección de Método) más allá de la familiaridad con los términos “probable” y “probabilidad” no es posible identificar conocimiento de la probabilidad en la respuesta de Luis, pues no reconoce la naturaleza proporcional del cálculo de probabilidades.

En el caso de Alba se pueden identificar como conocimientos implícitos: nociones de espacio muestral, casos favorables, casos posibles, naturaleza proporcional del cálculo de probabilidades.

De igual forma, Carla tendría conocimientos sobre espacio muestral, así como del carácter proporcional del cálculo y la comparación de probabilidades. A continuación, describimos y ejemplificamos las categorías derivadas del análisis de las producciones de los MF.

- *Dominio de conceptos y términos probabilísticos.* Esta categoría incluye las respuestas de los MF que consideran como muestra de conocimiento probabilístico el empleo de términos específicos como aleatorio, espacio muestral, casos favorables, casos posibles, probabilidad o equiprobabilidad. Por ejemplo:

La explicación realizada por Luis se encuentra dotada de lenguaje de probabilidad (“igual de probable”, “la misma probabilidad” ...). Paralelamente, Alba y Carla han demostrado también un buen manejo del lenguaje de la probabilidad, siendo en el caso de Carla su explicación un tanto más clara y comprensible que la aportada por Alba, pues incluso demuestra conocer elementos más técnicos como los “casos favorables” y “casos posibles” (MF2).

- *Misma probabilidad implica mismo número de bolas.* Consideran incorrectamente como muestra de conocimiento probabilístico en la respuesta de Luis, reconocer que, si la probabilidad es la misma, la composición de ambas cajas debe ser idéntica. Por ejemplo, MF34 indica:

En la respuesta dada por Luis es donde se identifica el conocimiento adecuado de la probabilidad. Cuando especifica que para que haya la misma probabilidad de sacar una bola de un color debe haber las mismas bolas de ese color está haciendo referencia a sucesos equiprobables, es decir sucesos que tengan la misma probabilidad de suceder.

- *Misma probabilidad solo requiere misma razón.* Los MF señalan como conocimiento probabilístico en las respuestas de Alba y Carla, tener en cuenta que la probabilidad puede ser la misma sin que haya la misma cantidad de casos favorables y desfavorables, siempre que se mantenga su razón. Por ejemplo, MF13 indica que: “Alba sabe que no tiene que haber el mismo número de bolas de cada tipo en la caja, sabe que teniendo la misma razón tienen la misma probabilidad independientemente del número de bolas que contenga la caja.”.
- *Dominio de la regla de Laplace.* En esta categoría los MF destacan el uso adecuado de la regla de Laplace para el cálculo de probabilidades como un indicativo de conocimiento probabilístico. Por ejemplo, MF53 indica: “[Carla] utiliza la regla de Laplace para calcular la probabilidad “a priori” (sin ser realizado el experimento) de “sacar bola blanca” en la caja A ($\frac{1}{3}$). Si en la caja B tenemos 20 bolas ($x/20$) y lo relaciona.”.
- *Conexión de probabilidad con proporcionalidad.* Los MF identifican como conocimiento probabilístico reconocer elementos propios de la proporcionalidad tales como la equivalencia de fracciones, o la relación multiplicativa entre cantidades de casos favorables o posibles entre ambas cajas. Por ejemplo:

Alba posee un conocimiento adecuado de la probabilidad, pues valora la opción de que las cajas tengan diferente número de bolas y establece una relación de

proporcionalidad entre ambas, observando que en la caja B hay 5 veces más bolas que en la A (MF28).

La Tabla 4 muestra con qué frecuencia identificaron los MF estos tipos de conocimiento y en qué alumno.

Tabla 4

Distribución de las frecuencias (porcentaje) de respuesta según categorización asociada a la identificación de conocimiento probabilístico (n=133)

Categorías	Luis	Alba	Carla	Total
Dominio de conceptos y términos probabilísticos	5 (3.76)	5 (3.76)	9 (6.77)	19
Misma probabilidad implica mismo número de bolas	13 (9.77)	1 (.75)	0 (.00)	14
Misma probabilidad solo requiere misma razón	5 (3.76)	20 (15.04)	9 (6.77)	34
Dominio de la Regla de Laplace	5 (3.76)	5 (3.76)	26 (19.55)	36
Conexión de probabilidad con proporcionalidad	2 (1.50)	21 (15.79)	2 (1.50)	25
No concluyente	25 (18.80)	18 (13.53)	11 (8.27)	54
Total	55 (41.35)	70 (52.63)	57 (42.86)	

El que los MF indiquen que se puede observar en su solución conocimientos con relación a los términos probabilísticos, de la regla de Laplace o que Luis entiende que se mantiene la probabilidad cuando lo hace la razón, muestra las dificultades que han tenido los participantes para valorar la respuesta de este alumno. Además, el 11 % de los MF consideran que el único alumno que muestra un conocimiento adecuado de la probabilidad es Luis, basándose fundamentalmente en que sólo él asume la igualdad de la composición de ambas cajas:

Luis está en lo cierto pues si en "si en ambas cajas es igual de probable obtener blanca, debemos asumir que en la caja A existe el mismo n.º de bolas, por tanto, si por cada bola blanca existen 3 negras, habrá 5 blancas y 15 negras.

Esto deja a Luis como única persona con un conocimiento adecuado de la probabilidad (MF37).

Casi la mitad de las respuestas en las que los MF reconocieron conocimientos probabilísticos en la respuesta de Luis, se consideraron no concluyentes, en tanto precisaban como muestra de conocimiento la interpretación correcta del enunciado, o lo que identificaban no eran conocimientos probabilísticos (dibujos, conteo de bolas, etc.).

Más de la mitad de los MF consideraron muestras de conocimiento probabilístico a través de la respuesta de Alba. Además, aproximadamente un 26 % de los participantes señalaron que esta es la única alumna con dicha característica. Aunque algunas descripciones de los MF también fueron no concluyentes (fundamentalmente por asumir la corrección de sus cálculos como única muestra de conocimiento probabilístico) cuando fueron más precisas indicaban como conocimientos la distinción entre misma probabilidad y misma composición de las cajas, o bien que a través de su estrategia se observa que Alba entiende el tratamiento proporcional de las probabilidades. En el primer caso, aunque de manera informal, se refieren a la "equivalencia de urnas" (fijando la atención en el espacio muestral) en el segundo a comprender el carácter proporcional del cálculo de probabilidades (aunque Alba no menciona la probabilidad en su discurso).

[Alba] obtiene la proporción en que aumenta el número total de bolas. Posteriormente utiliza esta proporción para obtener cuántas bolas tiene la caja B de cada color. Para ello multiplica las bolas blancas de la caja A por tal proporción y las bolas negras también. Con

ello demuestra conocer la relación de proporcionalidad que existe en el cálculo de la probabilidad para la resolución de este problema (MF93).

Finalmente, algo más del 40 % de los MF indican que Carla muestra conocimiento probabilístico en su respuesta (considerándola la única con este conocimiento en el 21 % de los casos) centrando su justificación de forma mayoritaria en la aplicación efectiva de la regla de Laplace.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido informar de los conocimientos y competencias de un grupo de MF al interpretar las respuestas de alumnos a una tarea que busca determinar la composición de una urna de tal forma que la probabilidad de éxito sea la misma que en otra donde se conoce la razón de casos favorables a casos desfavorables. Se trata de una tarea novedosa con relación a las planteadas habitualmente en investigaciones previas (Hernández-Solís et al., 2021; Supply et al., 2020), en la que juega un papel fundamental el razonamiento proporcional, así como una de las capacidades del razonamiento probabilístico “crear probabilidades”, que más dificultades causa a los estudiantes según Supply et al. (2020).

En línea con investigaciones previas (Batanero et al., 2015; Dröse et al., 2022; Vásquez & Alsina, 2015a y 2015b) los resultados muestran un conocimiento didáctico-matemático insuficiente que dificulta a los MF la tarea de identificar por medio de las prácticas operativas y discursivas de los alumnos, cuál es su pensamiento matemático y justificar por qué consideran correcta o no la respuesta de un alumno, cuándo muestran cierto conocimiento o qué error han cometido. Esto los lleva a decidir la adecuación de una solución, según si se ajusta o no al resultado esperado sin analizar la validez de las estrategias y justificaciones que emplean los alumnos ante una determinada situación-problema (Burgos et al., 2022, Burgos et al., 2023).

También se aprecian deficiencias en el conocimiento matemático, especialmente en lo que al carácter proporcional de las probabilidades se refiere. Así, algunos MF consideran que, si la probabilidad es la misma en dos cajas, necesariamente deben tener el mismo número de bolas de cada color. Esto los lleva además a asumir que Alba y Carla cometen el mismo error, sin reflexionar sobre sus prácticas o por qué la composición que obtienen puede ser o no válida.

Observamos también que los MF usan de manera confusa el término “equiprobabilidad”; incluso para valorar las respuestas de los tres alumnos, un mismo MF puede asociarlo con misma probabilidad, entendida como mismo número de bolas, mientras que en el caso de Carla “tener en cuenta la equiprobabilidad” se asocia a plantear la igualdad de las probabilidades.

Los MF no sólo deben ser capaces de reconocer errores, sino también comprensión a través de las prácticas de los alumnos. En este sentido, cuando los MF han identificado conocimientos probabilísticos se han referido fundamentalmente al ámbito de la proporcionalidad en el caso de Alba (destacando su habilidad para conectar fracciones con probabilidad y comprender que la equiprobabilidad no requiere igualdad numérica de bolas) o a la aplicación de la regla de Laplace en el de Carla.

Investigaciones previas respaldan que un razonamiento proporcional deficiente motiva muchos de los errores al resolver problemas de probabilidad (Begolli et al, 2021; Van Dooren, 2014). Nuestros resultados muestran, además, que un conocimiento deficiente del carácter proporcional del cálculo y comparación de probabilidades limita a los profesores para identificar obstáculos de aprendizaje (imponer la igualdad de composición para tener la misma probabilidad en el caso de Luis) o para entender el fundamento de las estrategias seguidas cuando resuelven un problema que implica el razonamiento proporcional en el contexto probabilístico (por ejemplo, no contemplar la posibilidad de usar las razones de casos favorables a desfavorables, en el caso de Alba o Carla).

Nuestros resultados subrayan, en línea con Fernández et al. (2023), la necesidad de que los MF dispongan de los conocimientos de matemáticas y didáctica de las matemáticas específicos para desarrollar las destrezas de identificar e interpretar correctamente la comprensión o las dificultades de los estudiantes. Señalan además la importancia de ofrecer a los MF más oportunidades durante su formación para analizar la actividad matemática de los alumnos y de

reforzar el papel del discurso matemático como medio para reconocer los conocimientos matemáticos de los alumnos más allá de lo que evidencian los procedimientos (comunes o no) en la solución de un problema. Lograr la riqueza y las perspectivas relativistas necesarias para ofrecer algo más que una única "respuesta correcta" (Bufo et al., 2020) puede pasar por fortalecer la flexibilidad de los futuros docentes para resolver problemas diluyendo las fronteras de aplicación entre los contextos (aritmético, probabilístico, geométrico...) en el análisis de la actividad matemática y de contar con pautas que los guíen en esta tarea.

Las características de los participantes (quienes se encontraban al comienzo de su formación y podrían tener una experiencia limitada en el área de probabilidad) podrían influir en la generalización de los resultados a otros contextos o grupos de docentes con una formación más avanzada. Esta limitación sugiere la necesidad de realizar estudios adicionales que incluyan muestras más diversas (tanto en tareas como en participantes), posibilitando un estudio más profundo de los conocimientos y competencias didáctico-matemáticas de los docentes en formación en cuanto al razonamiento probabilístico en diversos contextos. En particular, sería beneficioso articular el análisis epistémico y cognitivo, e investigar la competencia para interpretar las respuestas de los estudiantes en maestros en ejercicio, con el objetivo de identificar otros aspectos, además de la conexión entre el razonamiento proporcional y el probabilístico, que deberían integrarse en los programas de formación de maestros.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

En todo momento se ha garantizado la confidencialidad de los datos y no se han difundido nombres ni información que permitiera identificar al alumnado.

No se ha utilizado inteligencia artificial (IA) en ninguna fase de elaboración de este trabajo.

Agradecimientos y financiación

Investigación realizada como parte del proyecto de investigación PID2022-139748NB-I00 financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE, con apoyo de los Grupo de Investigación FQM-126 y HUM-886 (Junta de Andalucía)

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, M. B.; Metodología, M. B., M. M. L.-M. y V. A.; Análisis formal, M. B., M. M. L.-M.; Investigación, M. B.; Análisis de datos, M. B., M. M. L.-M. y V. A.; Redacción del borrador original, M. B.; Redacción, revisión y edición, M. B., M. M. L.-M.; Supervisión, M. M. L.-M. y V. A.

Referencias

- Batanero, C. & Álvarez-Arroyo, R. (2024). Teaching and learning of probability. *ZDM - Mathematics Education*, 56(1), 5–17. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01511-5>
- Batanero, C., Gómez, E., Contreras, J. M. & Díaz, C. (2015). Conocimiento matemático de profesores de primaria en formación para la enseñanza de la probabilidad: Un estudio exploratorio. *Práxis Educativa*, 10(1), 11–34. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0001>

- Begolli, K. N., Dai, T., McGinn, K. M. & Booth, J. L. (2021). Could probability be out of proportion? Self-explanation and example-based practice help students with lower proportional reasoning skills learn probability. *Instructional Science*, 49, 441–473. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09550-9>
- Bryant, P. & Nunes, T. (2012). *Children's understanding of probability: A literature review*. The Nuffield Foundation.
- Bufor, A., Llinares, S., Fernández, C., Coles, A. & Brown, L. (2020). Pre-service teachers' knowledge of the unitizing process in recognizing students' reasoning to propose teaching decisions. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1777333>
- Burgos, M., López-Martín, M. M., Aguayo, C. G. & Albanese, V. (2022). Análisis cognitivo de tareas de comparación de probabilidades por futuros profesores de educación primaria. *Uniciencia*, 36, 1–24. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.36-1.38>
- Burgos, M., López-Martín, M. M., Albanese, V. & Aguayo-Arriagada, C. G. (2023). Analysis of primary school students' answers to fair game tasks: An experience with preservice teachers. *BEIO, Boletín de Estadística e Investigación Operativa*, 39(3), 48–69. https://www.seio.es/wp-content/uploads/2023/12/2023_3_Historia.pdf
- Dröse, J., Griese, B. & Wessel, L. (2022). Prospective teachers' diagnostic judgments on students' understanding of conditional probabilities. In J. Hodgen, E. Geraniou, G. Bolondi & F. Ferretti (Eds.), *Proceedings of the Twelfth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME12)* (pp. 3080–3088). Free University of Bozen-Bolzano and ERME.
- Fernández, C., Ivars, P. & Llinares, S. (2023). El desarrollo de la competencia mirar profesionalmente el pensamiento matemático de los estudiantes durante los períodos de práctica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98 (37.2), 127–146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.99296>
- Fernández, C., Sánchez-Matamoros, G., Valls, J. & Callejo, M. L. (2018). Noticing students' mathematical thinking: characterization, development, and contexts. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 13, 39–61. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i13.229>
- Franco, J. & Alsina, Á. (2022). El conocimiento del profesorado de Educación Primaria para enseñar estadística y probabilidad: una revisión sistemática. *Aula Abierta*, 51(1), 7–16. <https://doi.org/10.17811/rifie.51>
- Godino, J. D., Batanero, C., & Font, V. (2019). The onto-semiotic approach. *For the learning of mathematics*, 39(1), 38–43. <https://www.jstor.org/stable/26742011>
- Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero, C. & Font, V. (2017). Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas. *Bolema*, 31(57), 90–113. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>
- Hernández-Solís, L. A., Batanero, C., Gea, M. M. & Álvarez-Arroyo, R. (2021). Construcción de espacios muestrales asociados a distintos tipos de sucesos: un estudio exploratorio con estudiantes de Educación Primaria. *Educación Matemática*, 33(1), 181–207. <https://doi.org/10.24844/em3301.07>
- Ivars, P., Fernández, C., Llinares, S. & Choy, B. H. (2018). Enhancing noticing: Using a hypothetical learning trajectory to improve pre-service primary teachers' professional discourse. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(11), em1599. <https://doi.org/10.29333/ejmste/93421>
- Mohamed, N. (2012). *Evaluación del conocimiento de los futuros profesores de educación primaria sobre probabilidad*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada] <https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/TESISMOHAMED.pdf>

- Simpson, A. & Haltiwanger, L. (2017). This is the first time I've done this: Exploring secondary prospective mathematics teachers' noticing of students' mathematical thinking. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(4), 335-355. <https://doi.org/10.1007/s10857-016-9352-0>
- Supply, A. S., Van Dooren, W. & Onghena, P. (2020). Can we count on early numerical abilities for early probabilistic reasoning abilities? *Mathematical Thinking and Learning*, 24(1), 19-37. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1805551>
- Supply, A. S., Vanluydt, E., Van Dooren, W. & Onghena, P. (2023). Out of proportion or out of context? Comparing 8- to 9-year-olds' proportional reasoning abilities across fair-sharing, mixtures, and probability contexts. *Educational Studies in Mathematics*, 113, 371-388. <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10212-5>
- Van Dooren, W. (2014). Probabilistic thinking: analyses from a psychological perspective. En E. J. Chernoff & B. Sriraman (Eds.), *Probabilistic Thinking: Presenting Plural Perspectives* (pp. 123-126). Springer.
- Vásquez, C. & Alsina, Á. (2015a). Conocimiento Didáctico-Matemático del Profesorado de Educación Primaria sobre Probabilidad: diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *BOLEMA*, 29 (52), 681-703. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v29n52a13>
- Vásquez, C. & Alsina, A. (2015b). El conocimiento del profesorado para enseñar probabilidad: Un análisis global desde el modelo del Conocimiento Didáctico-Matemático. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 7, 27-48. <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i7.104>

Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. & Cuenca López, J. M. (2025). La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 195-214.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.109872>

La visión de los futuros docentes de Educación Primaria sobre los patrimonios controversiales

Prospective Primary School teacher's views on controversial heritages

Sergio Sampedro-Martín

Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva, <http://orcid.org/0000-0002-7776-4522>

Myriam J. Martín-Cáceres

Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva, <http://orcid.org/0000-0003/1199/3899>

José María Cuenca López

Centro de Investigación COIDESO, Universidad de Huelva, <http://orcid.org/0000-0002-0190-5739>

Resumen

Desde la educación patrimonial, bajo la perspectiva de abordar las controversias que subyacen en el patrimonio, se ha de conocer cuáles son las temáticas que más preocupan a los futuros docentes, con el objetivo de que puedan comprender la relevancia de trabajar con ellas para el desarrollo del pensamiento crítico de su futuro alumnado. Por ello, en este estudio, que forma parte de una tesis doctoral enmarcada en el Proyecto I+D+i EPITEC2, se pretende delimitar el conjunto de patrimonios controversiales que intervienen en la formación inicial docente de manera previa a trabajar esta temática en el aula. Con este fin, se ha diseñado un cuestionario cuyas preguntas giran en torno al patrimonio, la controversia y los problemas socioambientales relevantes, que se ha aplicado en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Huelva a 121 docentes en formación inicial. Posteriormente, se ha seleccionado a 8 estudiantes con los que se ha realizado un grupo de discusión. Como primeros resultados, se percibe que, dentro de las perspectivas de patrimonios controversiales, los patrimonios interesados como la Semana Santa o los patrimonios de la crueldad como la tauromaquia son algunos de los más citados por los docentes en formación inicial, siendo la cuestión medioambiental otra de las problemáticas que más les preocupa. En definitiva, para trabajar con el conflicto es clave conocer las preocupaciones y puntos de vista del alumnado, con el fin de promover una pedagogía crítica que impulse el cambio social y la comprensión de los dilemas actuales que subyacen en el patrimonio.

Palabras clave: Educación patrimonial; patrimonios controversiales; formación inicial docente; educación primaria; métodos mixtos de investigación.

Abstract

From a heritage education perspective, focusing on addressing the controversies underlying heritage, it is essential to understand which topics most concern future teachers, so they can grasp the importance of working with these issues to develop critical thinking in their future students. Therefore, this study, part of a doctoral thesis within the R+D+I EPITEC2 Project, aims to outline the set of controversial heritage issues that play a role in initial teacher training before addressing this topic in the classroom. To this end, a questionnaire was designed with questions centered around heritage, controversy, and relevant socio-environmental issues, applied to 121 pre-service teachers in the Primary Education degree at the University of Huelva. Subsequently, 8 students were selected to participate in a focus group. Initial results show that, within the perspectives of controversial heritage, interests like Holy Week or cruelty-related heritage like bullfighting are some of the most frequently mentioned by pre-service teachers, with environmental issues also being a major concern for them. Ultimately, understanding students' concerns and perspectives is key to fostering a critical pedagogy that promotes social change and comprehension of the current dilemmas underlying heritage

Keywords: *Heritage Education; Controversial Heritages; Initial Teacher Training; Primary Education; Mixed Methods Research.*

Introducción

Esta investigación forma parte de una tesis doctoral enmarcada en el Proyecto I+D+i "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (PID2020-116662GB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033), bajo sus premisas teóricas para el desarrollo de la educación patrimonial (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a), y tiene como objetivo delimitar el conjunto de patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes que intervienen en la formación inicial docente de la Universidad de Huelva. La idea parte de que para trabajar la controversia en la formación inicial docente primero debemos conocer qué problemáticas son las que más preocupan a los y las estudiantes para maestro/a. Para ello se han definido los ejes fundamentales de esta investigación: los problemas socioambientales relevantes y su conexión con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y los patrimonios controversiales.

Según Kerr y Huddleston (2016) las problemáticas se pueden llegar a entender desde su alcance, el contexto en el que surgen y su temporalidad. Intentar abordar estos desafíos implica avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (denominados ODS). La Agenda 2030 se erige como un esfuerzo por enfrentar la regulación de intereses y desigualdades de poder que afectan las tomas de decisiones en todas las instancias. Esta agenda establece un sistema de gobernanza a nivel global, esencial para enfrentar los significativos desafíos ecosociales de nuestra época y asegurar que la humanidad opere dentro de un entorno seguro y equitativo (Assadourian, 2017; Miedes & Martín-Cáceres, 2021). Con este propósito, la Agenda 2030 detalla 17 ODS que abarcan 169 metas junto con sus respectivos indicadores, constituyendo un llamado universal para erradicar la pobreza, preservar el planeta y asegurar que, para el año 2030, todas las personas gocen de paz y prosperidad (United Nations [UN], 2015). Sobre la base de estos principios, se impulsan cinco fundamentos esenciales para respaldar las decisiones en relación con los ODS, conocidos como "las cinco P's" –Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Alianzas (en inglés, Partnership)–, que definen los bloques en los cuales se pueden clasificar los problemas socioambientales relevantes según su conexión.

En el bloque centrado en las personas, se establece la decisión de abordar los ODS 1, 2, 3, 4 y 5. Esto implica compromisos con la erradicación de la pobreza y el hambre, así como garantizar que cada individuo pueda alcanzar su máximo potencial con dignidad, igualdad y buena salud. En el ámbito del planeta, se orienta la atención hacia los ODS 6, 12, 13, 14 y 15. Aquí, la prioridad

consiste en tomar decisiones que protejan el entorno contra la degradación, mediante prácticas sostenibles en consumo, producción y gestión de recursos naturales, así como implementar medidas urgentes para abordar el cambio climático. En el bloque de prosperidad, se dirigen esfuerzos hacia los ODS 7, 8, 9, 10 y 11. La decisión aquí es garantizar una vida próspera, asegurando que el progreso económico, social y tecnológico se desarrolle en armonía con la naturaleza. En el ámbito de la paz, se focaliza en el ODS 16, tomando la decisión fundamental de promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas, libres de temor y violencia. Finalmente, en el bloque de alianzas, se aborda el ODS 17, donde la decisión crucial es movilizar los recursos necesarios para revitalizar una alianza mundial centrada en las necesidades de los más vulnerables (Miedes, 2022; UN, 2015).

En este sentido, la educación patrimonial se configura como un elemento clave para el tratamiento de los ODS y de las problemáticas asociadas, debido al “condicionante fuertemente empático” que posee el patrimonio (Sampedro-Martín & Estepa, 2022, p.219), el cual se define como un hecho sociocultural integrador, sistémico y holístico (Martín-Cáceres, 2012), compuesto por diversas manifestaciones naturales, históricas, artísticas, etnológicas y científico-tecnológicas (Cuenca et al., 2017), que en conjunción permiten el conocimiento integral de las sociedades actuales e históricas (Estepa, 2019a), dando lugar a estructuras de identidad social que se convierten en símbolos culturales, que permiten desarrollar visiones interculturales en la sociedad (Arroyo & Cuenca, 2021; Ibagón & Miralles, 2021). Llegados a este punto, para superar las distintas tipologías patrimoniales que existen dependiendo del criterio de clasificación que queramos elegir, se establece la existencia de un solo patrimonio holístico que integra cinco grandes tipos, tanto materiales como inmateriales: natural, histórico, artístico, etnológico y científico-tecnológico.

Las tres primeras tipologías conforman la denominada “trilogía clásica patrimonial” (Cuenca et al., 2017, p. 147), relacionadas en mayor medida con la existencia de una imagen, algo concreto y tangible, como espacios naturales y aspectos de carácter medioambiental, referentes arqueológicos y documentales, o manifestaciones correspondientes a diferentes movimientos estilísticos (Cuenca et al., 2017). El patrimonio etnológico representa el conjunto de manifestaciones culturales y tradiciones populares que conforman la identidad de las comunidades pasadas y presentes en relación con sus modos de vida, tanto materiales como inmateriales (Arroyo & Cuenca, 2021).

Finalmente, el patrimonio científico-tecnológico reúne todo un conjunto de avances y componentes industriales de relevancia sociocultural y sociocientífica (Estepa et al., 2005). Tal y como se recoge en las nuevas investigaciones realizadas en el campo de la educación patrimonial (Cuenca, 2023; Estepa, 2019b; Martín-Cáceres et al., 2021), este carácter vinculante que se establece entre el patrimonio y las personas (Fontal & Marín-Cepeda, 2018), permite que los problemas socioambientales relevantes sean abordables a partir del tratamiento de los conflictos que pueden subyacer en el propio patrimonio (Arroyo et al., 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a).

Los patrimonios controversiales, como así denominaron Martín-Cáceres y Estepa (2018), se definen como perspectivas sobre aquellos elementos patrimoniales que son seleccionados didácticamente en atención a diversas causas que suscitan o generan conflicto, controversia, dilema o debate, ya sean de carácter ideológico, político, económico, social, cultural, medioambiental, por interacción entre ellos, o que conlleven algún tipo de discriminación o dominancia hegemónica de un elemento sobre otro haciendo que este último sea olvidado o silenciado (Arroyo et al., 2022; Estepa et al., 2021; Sampedro-Martín et al., 2023a). Según estos mismos autores, estas perspectivas se clasifican en:

-Antipatrimonio: Se refiere a elementos que simbolizan contravalores, ejemplos de atrocidades en guerras, persecuciones y represiones humanas. Estos plantean problemas éticos que evidencian la necesidad de trabajar con los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

-Patrimonio de la crueldad: Engloba prácticas arraigadas en la tradición cultural que involucran el ejercicio de violencia física sobre personas o animales.

-Patrimonio interesado: Incluye ejemplos de gestión y conservación patrimonial donde surgen conflictos entre lógicas políticas, ideológicas, culturales, económicas, ecológicas y sociales.

-Patrimonio con perspectiva de género: Se trata de una revisión crítica de la jerarquización patrimonial, destacando elementos visibles o invisibles que difieren solo por el género de sus creadores. Esto incluye representaciones del género femenino con roles estereotipados, requiriendo una mirada feminista hacia el patrimonio.

-Patrimonio inclusivo: Implica una relectura crítica de la accesibilidad al patrimonio para abordar la diversidad, buscando la inclusión e integración de elementos que representen la multiculturalidad y pluralidad social.

-Patrimonio sometido-rescatado: Hace referencia al patrimonio subyugado por la cultura dominante, perseguido en distintos momentos históricos. Incluye también el intento de revitalizarlo para romper con la hegemonía del fuerte sobre el débil.

-Patrimonio en transición: Describe procesos de patrimonialización de elementos adaptados a las demandas sociales contemporáneas, ya sea a través de una inversión comercial (mercantilización) o una valorización directa.

Entonces, si los patrimonios controversiales permiten el análisis de los problemas socioambientales de la actualidad en el aula desde una perspectiva ecosocial (Arroyo et al., 2022; González-Reyes, 2018), para la promoción de una ciudadanía comprometida, democrática y crítica con valores como la justicia social y la empatía (González-Monfort, 2019; Lucas & Delgado-Algarra, 2018), ¿qué perspectivas controversiales subyacentes en elementos patrimoniales son más susceptibles de abordar en la formación inicial de los docentes? ¿Qué problemáticas les preocupa a los futuros docentes? ¿Dónde encuentran el conflicto?

Método

El fin último de este estudio consiste en delimitar el conjunto de problemas socioambientales relevantes y patrimonios controversiales que intervienen en la formación inicial docente de manera previa a trabajar esta temática en el aula, conformándose una red de objetivos específicos (OE) propuestos para la correcta consecución de tal objetivo general, los cuales se exponen a continuación:

- OE1. Conocer los problemas socioambientales relevantes que inciden en la preparación inicial de docentes de Educación Primaria, destacando aspectos específicos relacionados con factores relevantes para la formación académica.
- OE2. Categorizar los patrimonios controversiales presentes en el contexto universitario, identificando elementos que generan controversia en la formación inicial docente.
- OE3. Evaluar el impacto y la percepción de los patrimonios controversiales y los problemas socioambientales relevantes identificados en la formación inicial docente del futuro profesorado de Educación Primaria.

Diseño de investigación

Esta es una investigación que utiliza una metodología mixta, la cual incluye técnicas cuantitativas para analizar rasgos estructurales y técnicas cualitativas para comprender en profundidad el objeto de estudio (Flick, 2022; Ortega-Sánchez, 2023). Los métodos mixtos son multimetódicos, es decir, “representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos” (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018, p. 612). La elección por este método se debe a la implicación de la interacción y potenciación de instrumentos característicos de la metodología cuantitativa, como el cuestionario, y de la metodología cualitativa, como el grupo de discusión.

En esta investigación se sigue una secuencia en la que lo cuantitativo precede a lo cualitativo, aunque a ambos enfoques se le otorga la misma prioridad con el objetivo de comprender la naturaleza compleja del problema de investigación abordado desde la óptica del análisis de dos realidades, objetiva y subjetiva (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018).

El paradigma de esta investigación es interpretativo, pues se pretende conocer la visión de docentes en formación inicial en torno a cuestiones controvertidas asociadas al patrimonio y a las problemáticas relevantes tanto de la actualidad como del pasado, por tanto, el diseño es de tipo descriptivo (Gil-Álvarez et al., 2017; Mousalli-Kayat, 2015).

Se ha seleccionado este paradigma porque se esfuerza por comprender e interpretar lo que el sujeto estudiado está pensando o el significado que le da al contexto; se hace todo lo posible por tratar de entender el punto de vista del sujeto que se observa, en lugar del punto de vista del observador; se pone énfasis en comprender al individuo y su interpretación del mundo que lo rodea; y, por tanto, porque su principio clave es que la realidad se construye socialmente (Kivunja & Kuyini, 2017).

Participantes

En un primer momento, se ha necesitado la colaboración de 121 docentes en formación inicial que se encontraban cursando el 4.º curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Huelva, a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Castro-Fernández et al., 2020; Farrokhi & Mahmoudi-Hamidabad, 2012).

La elección de estos participantes fue posible debido a que uno de los investigadores de este estudio forma parte del equipo docente del Grado, y este pudo acceder a las clases para aplicar el cuestionario que fue distribuido en todos los grupos de 4º curso, eligiéndolos arbitrariamente (Hernández-González, 2021). Se ha seleccionado este alumnado del último curso del grado porque están más cerca de su incorporación a las escuelas como profesionales de la docencia, y porque se encuentran inmersos en las prácticas docentes que ofrecen estos estudios.

Posteriormente, se ha seleccionado a ocho de esos estudiantes participantes en el cuestionario en base a sus respuestas recogidas, procurando que la selección fuese lo más heterogénea posible dentro de la homogeneidad de la muestra, y a su predisposición para seguir participando en la investigación, como así se les ha propuesto al final del cuestionario.

Con estos alumnos y alumnas se ha realizado un grupo de discusión para profundizar aún más en la cuestión que nos ocupa, y comprobar si la información que transmiten los encuestados en este tipo de investigaciones responde más a lo que creen que deberían hacer o contestar, que a sus propias opiniones (Estepa, 2000).

Instrumentos

Para responder a los objetivos propuestos se han empleado técnicas e instrumentos basados en enfoques cuantitativos y cualitativos.

Siguiendo otros estudios del área de Didáctica de las Ciencias Sociales que se han valido de un análisis del ámbito cuantitativo (Gómez-Carrasco et al., 2023; López-Zurita & Felices, 2023), también partiendo de un método mixto (Bajo-Bajo & Fernández-Álvarez, 2022; Chaparro-Sainz & Felices, 2019; Cózar-Gutiérrez et al., 2015), se aplicó un cuestionario y un análisis estadístico facilitado a través de gráficos y diagramas proporcionados por *Google Forms* (instrumento disponible en: <https://forms.gle/L5JG2joM3cKZz5iVA>).

El cuestionario está adaptado a partir de otro diseñado en un estudio anterior (Sampedro-Martín et al., 2023b), del cual se han seleccionado preguntas y variables para este trabajo que giran en torno al patrimonio, la controversia y los problemas socioambientales relevantes. Incluye dos preguntas de selección de imágenes que ilustran elementos patrimoniales en los que pueden concurrir algún tipo de controversia, dos preguntas abiertas para explicar las decisiones tomadas en la selección de elementos patrimoniales (que no se incluyen en este análisis), y dos preguntas tipo Likert, con una escala del 1 al 5, asociadas a la valoración y el conocimiento de problemas socioambientales relevantes y de elementos controvertidos, que están conformadas, cada una, por una selección de 12 ítems.

Así mismo, para el ámbito cualitativo, teniendo como referencia estudios previos que utilizan este

método (Lucas & Delgado-Algarra, 2019; Moreno-Vera et al., 2020), se llevó a cabo un grupo de discusión y se analizó el discurso utilizando el software ATLAS. Ti versión 23 (Pérez-Ripossio, 2023).

El grupo de discusión ha sido grabado en video y audio y transcrito para su posterior análisis. Incluye un guion de 12 preguntas, ya validado y empleado en otra investigación (Sampedro-Martín et al., 2025), que ayude al investigador a comprender los problemas socioambientales relevantes y los patrimonios controversiales de relevancia sobre los que conversan los docentes en formación inicial, destacando aquellos cuyo impacto sea directo en la construcción de una ecociudadanía crítica y democrática.

Los participantes seleccionados para esta fase del estudio actúan como agentes sociales del entorno universitario que comparten, estableciéndose un vínculo común entre ellos como futuros docentes de Educación Primaria, resultando esencial compartir cierto grado de características afines para el correcto desarrollo de los grupos de discusión (Barbour, 2018; Krueger & Casey, 2015).

Además, el análisis y la interpretación de los datos se realizó siguiendo un sistema de categorías (Tabla 1) validado y utilizado en investigaciones previas realizadas en el marco del Proyecto EPITEC2 (Sampedro-Martín et al., 2023b; 2025), que nace de la revisión teórica de diversos estudios (Arroyo et al., 2022; Cuenca et al., 2020; Estepa et al., 2021; Kerr & Huddleston, 2016; Miedes, 2022; Sampedro-Martín et al., 2023a).

Tabla 1

Sistema de categorías para el análisis de las respuestas de los futuros docentes

<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>		<i>Indicadores</i>
I. Problemas socioambientales relevantes (PSR)	1. Temáticas	1.1. Alcance	Superficiales Inherentes
		1.2. Temporalidad	Arraigados Actuales
		1.3. Contexto	Locales Globales
	2. Conexión con áreas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)		Personas (1, 2, 3, 4, 5) Planeta (6, 12, 13, 14, 15) Prosperidad (7, 8, 9, 10, 11) Paz (16) Alianzas (17) Natural-histórico-artístico Etnológico
II. Patrimonios controversiales (PCont)	3. Tipología patrimonial		Científico-tecnológico Holístico Antipatrimonio Patrimonio de la crueldad Patrimonio interesado
	4. Perspectivas patrimoniales controversiales	patrimoniales	Patrimonio con perspectiva de género Patrimonio inclusivo Patrimonio sometido-rescatado
			Patrimonio en transición

Nota. Elaboración propia.

Procedimiento

El diseño de investigación se ha realizado en tres fases diferenciadas. En un primer momento o fase, se diseñaron los instrumentos atendiendo a la fundamentación teórica actualizada de los conceptos piramidales del estudio.

Posteriormente, en la búsqueda de recoger información relevante para la consecución de los objetivos, se contó con la colaboración del profesorado de la Universidad de Huelva para tener

acceso al alumnado del 4.º curso del Grado en Educación Primaria y poder aplicar el cuestionario. Antes de realizar el trabajo de campo se obtuvo el permiso de los participantes mediante una hoja de consentimiento informado.

La segunda fase o segundo momento clave en la investigación desarrollada fue la selección de un grupo reducido de alumnos y alumnas (8), en base a las respuestas obtenidas en el cuestionario, para que participaran en un grupo de discusión que permitiese profundizar en sus opiniones sobre patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes.

Finalmente, en un tercer momento o fase, se inició el proceso de análisis estadístico, iniciado en la anterior fase, y del discurso de las respuestas obtenidas en ambos instrumentos. Para la presentación de resultados, los datos del cuestionario se ilustran mediante diagramas y gráficos que pueden informar sobre qué problemáticas subyacentes en el patrimonio resultan más relevantes para docentes en formación inicial. Además, para el grupo de discusión se presentan nubes de palabras y diagramas de Sankey, en relación con los problemas socioambientales relevantes y patrimonios controversiales que más interesan a los futuros docentes, y que son susceptibles de enseñar en su formación inicial.

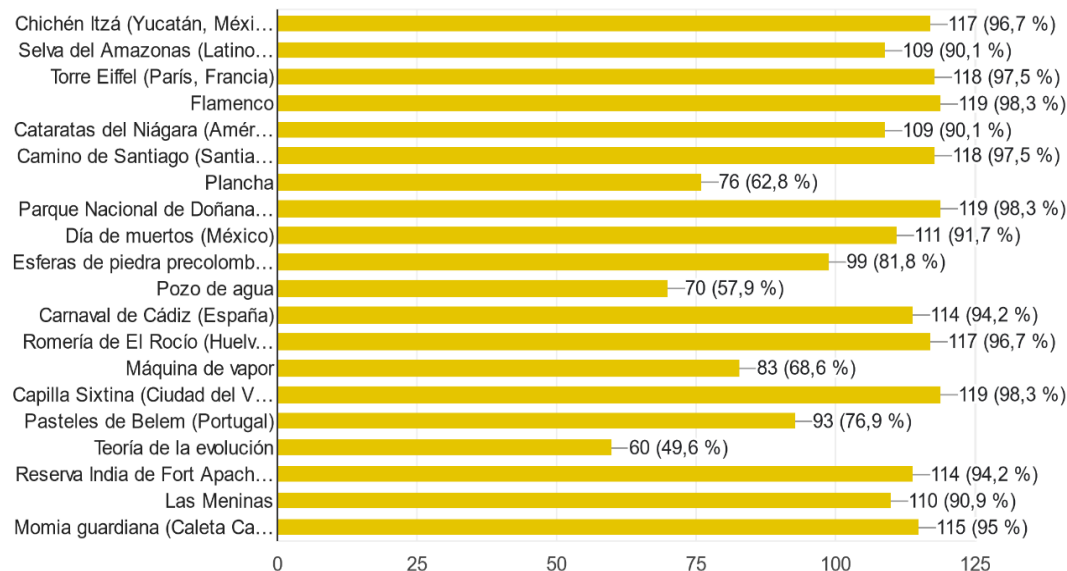
Resultados

Los resultados de la pregunta 1 del cuestionario indican que los elementos que los educadores en formación inicial identificaron como patrimonio reflejan que el patrimonio científico-tecnológico, como el pozo de agua (57.9 %) o la teoría de la evolución (49.6 %), es el que recibe menos consideración como elemento patrimonial.

En cambio, estos estudiantes tienden a identificar con mayor consenso los elementos relacionados con el patrimonio histórico-artístico y etnológico (Figura 1).

Figura 1

Respuestas a la pregunta “Marca los elementos que consideras que son patrimoniales”



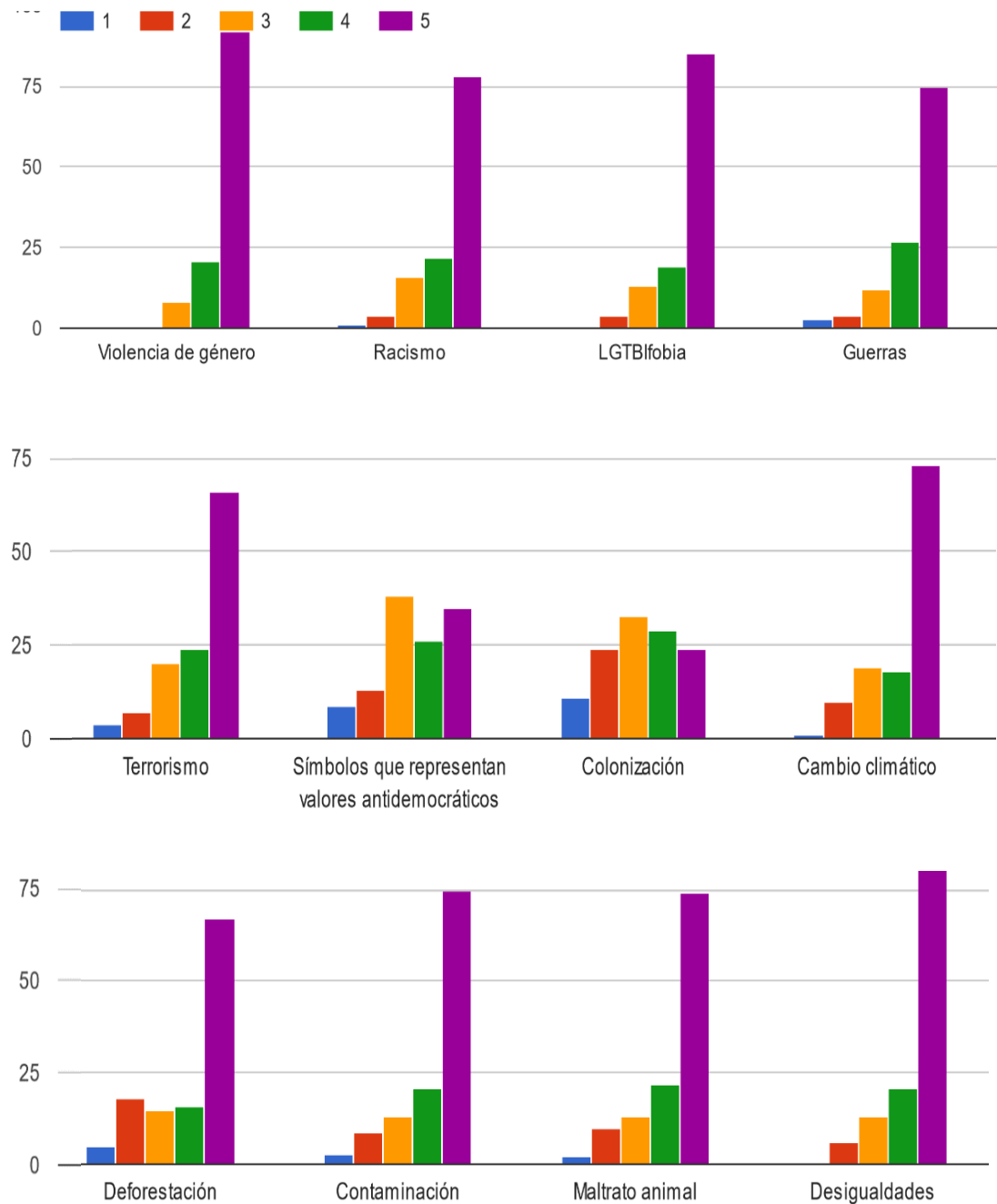
Los docentes en formación inicial seleccionaron aquellos problemas socioambientales relevantes que consideran más importantes, mostrando preocupación mayoritariamente por temas inherentes, es decir, con varias implicaciones y de difícil solución como son la violencia, la desigualdad y las cuestiones relacionadas con el género (Figura 2).

Se ha destacado que los futuros educadores manifiestan inquietud por diversos problemas socioambientales relevantes relacionados con el patrimonio local. Aunque muchas de las

cuestiones controvertidas que más les preocupan tienen un alcance global, como la violencia de género (90 %) u otras formas de discriminación (racismo, LGTBIfobia o desigualdades, más del 75 %), así como la contaminación, el maltrato animal y el cambio climático (casi un 75 %).

Figura 2

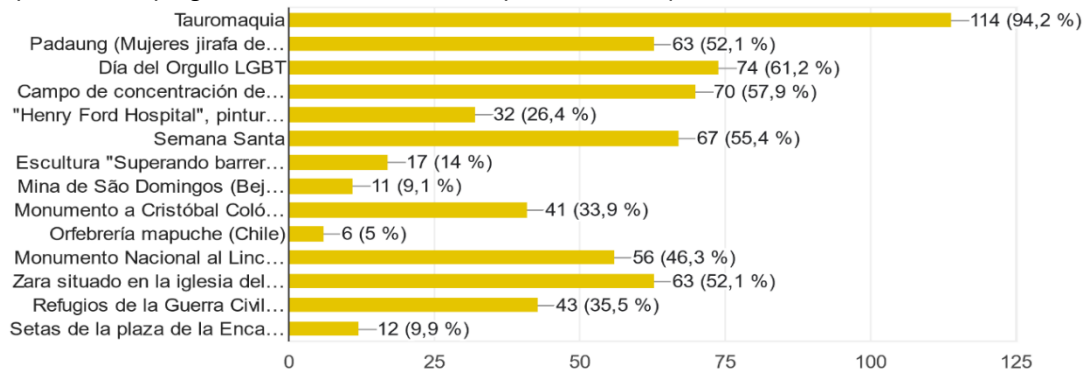
Importancia que los participantes dan a problemas socioambientales relevantes (1 ninguna; 5 mucha)



En cuanto a los patrimonios controversiales, se percibe que los patrimonios interesados como la Semana Santa, los patrimonios inclusivos como el Día del Orgullo LGBT y, sobre todo, los patrimonios de la crueldad como la tauromaquia (94.2 %) son los más señalados por los docentes en formación inicial (Figura 3).

Figura 3

Respuestas a la pregunta "Marca los elementos patrimoniales que consideras controvertidos"



Para clasificar las intervenciones, en la transcripción del grupo de discusión se subrayan aquellos fragmentos de texto que hacen referencia a los diferentes indicadores del sistema de categorías. En cuanto a los indicadores del sistema de categorías (Figura 4), los temas controvertidos que preocupan al alumnado son, también, mayoritariamente inherentes, repitiéndose los mismos resultados que en el cuestionario; el patrimonio abordado es el etnológico y la denominada trilogía clásica patrimonial (natural-histórico-artístico), predominando los ejemplos de elementos patrimoniales que pueden ser usados didácticamente desde la perspectiva del patrimonio interesado, entre los que destacan los temas relacionados con la cultura; los ejemplos de antipatrimonio, con varias alusiones a pasados dolorosos de la historia y sus implicaciones en el presente mediante la simbología de elementos como la bandera o los campos de concentración; y los ejemplos de patrimonio de la crueldad, donde la tauromaquia vuelve a aparecer con frecuencia.

Figura 4

Importancia que los participantes dan a los indicadores según intervenciones en el grupo de discusión



Los temas más relevantes que se abordaron en los grupos de discusión se analizan mediante las siguientes nubes de palabras que más se repitieron con respecto a cada categoría de análisis (Figura 5).

Figura 5

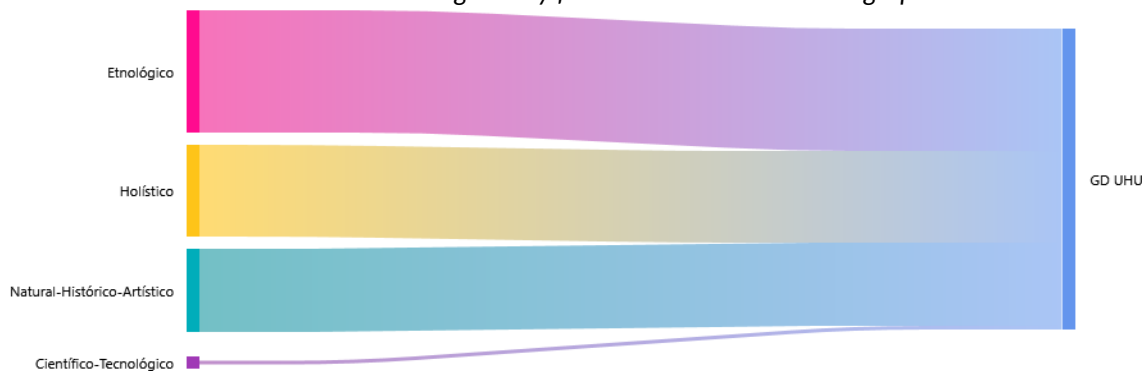
Conceptos citados con mayor frecuencia en el grupo de discusión en cuanto a: (a) Problemas socioambientales relevantes; (b) Patrimonios controversiales



En adición a lo comentado, los participantes hablaron de distintos PSR, predominando aquellos referentes a la violencia de género, las desigualdades o la memoria histórica. Con respecto a la tipología patrimonial, predomina el patrimonio etnológico como las tradiciones o símbolos ejemplificados en la cultura andaluza o la bandera (Figura 6).

Figura 6

Relación de los indicadores de la subcategoría 3 y frecuencia de citación en el grupo de discusión



Uno de los patrimonios controversiales más citados en el grupo de discusión es la Semana Santa, como exponente de patrimonio interesado, o el conflicto ideológico que se origina con las religiones, conservando, con respecto a los datos del cuestionario, una posición de privilegio junto con los antipatrimonios y los patrimonios de la crueldad como la tauromaquia (Figura 7).

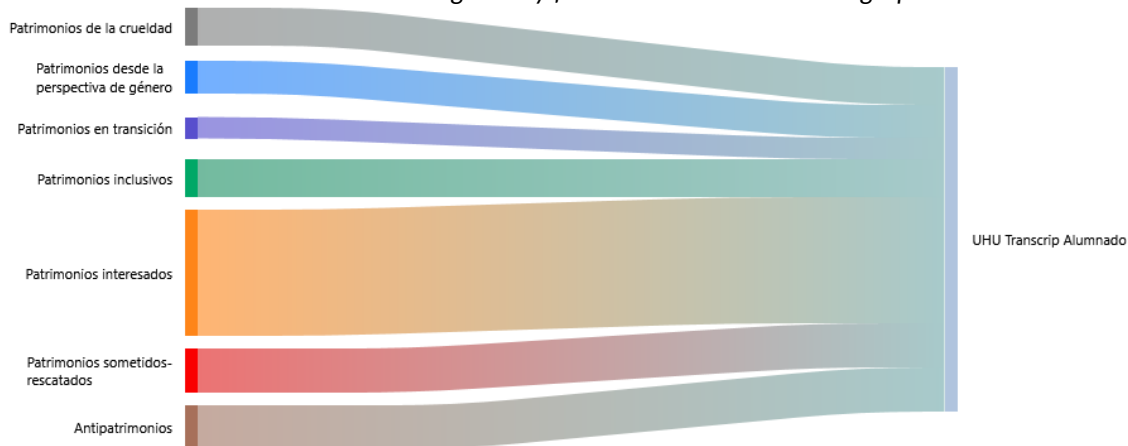
Discusión

Los resultados presentados en esta investigación están en consonancia con la literatura reciente sobre la formación inicial docente y la educación patrimonial. Autores como Arroyo et al. (2024) destacan la necesidad de una formación que potencie el análisis crítico de los patrimonios controvertidos, puesto que el patrimonio no solo refleja el pasado, sino que también debe ser una herramienta para comprender y actuar sobre los problemas contemporáneos, algo que aún falta en la formación de los futuros docentes. Para ilustrar esto que se ha comentado, se han establecido

varias preguntas que intentan dar respuesta a los objetivos específicos planteados al inicio del manuscrito.

Figura 7

Relación de los indicadores de la subcategoría 4 y frecuencia de citación en el grupo de discusión



¿Cuáles son los principales problemas socioambientales relevantes que inciden en la preparación inicial de docentes?

Los temas controvertidos que inquietan al estudiantado son, en su mayoría, intrínsecos a la condición humana, es decir, inherentes, que presentan múltiples aristas y son de difícil resolución, como la violencia, la desigualdad y las cuestiones relacionadas con el género. Como argumentan Giroux y Paul (2024), la pedagogía crítica debe abordar las desigualdades sociales, las estructuras de poder y las luchas por la justicia, lo que refleja que las preocupaciones del alumnado se inscriben dentro de los retos globales contemporáneos. Además, ha quedado claro que los futuros docentes muestran interés en diversas problemáticas socialmente relevantes vinculadas al patrimonio local.

Aunque muchas de las cuestiones controvertidas que más les preocupan tienen un carácter global, que trascienden lo local y afectan al conjunto de la humanidad, como la violencia de género (90 %) o de otra índole, tales como el racismo, la LGTBIfobia o el maltrato animal (un 75 %), las desigualdades sociales y el cambio climático (aproximadamente un 70 %). Estos problemas se alinean con los ODS, que enfatizan la importancia de erradicar la pobreza, reducir las desigualdades, y asegurar la igualdad de género y la justicia social.

Entonces, los resultados presentados sugieren que los futuros docentes muestran una sensibilidad hacia problemáticas globales, pero también una falta de reflexión crítica en torno a ciertos elementos del patrimonio local. Este hallazgo es coherente con estudios recientes que analizan la formación inicial docente en relación con temas controvertidos y la educación patrimonial. Por ejemplo, según García-Ceballos et al. (2023), es común que los docentes en formación tengan una visión limitada del patrimonio, ya que, aunque identifican algunos elementos patrimoniales relevantes, no siempre son conscientes de las implicaciones sociales, históricas y políticas que estos comportan.

Según Cuenca et al. (2021), la educación patrimonial permite que los futuros maestros comprendan cómo se configuran sus territorios y los factores socioculturales que influyen en su desarrollo, lo que resulta crucial para formar ciudadanos comprometidos con el medioambiente y la justicia social. Además, se subraya la importancia de que los docentes sean capaces de gestionar estos problemas de manera crítica para fomentar una ciudadanía activa y reflexiva (Trabajo & Cuenca, 2022).

¿Cuáles son los patrimonios controversiales de mayor relevancia y qué características tienen los elementos que generan esas controversias?

El patrimonio abordado es fundamentalmente etnológico, destacando ejemplos de elementos que pueden ser utilizados pedagógicamente desde una óptica crítica. Entre estos, sobresalen temas relacionados con las ideologías religiosas, ejemplos de antipatrimonio que aluden a episodios dolorosos de la historia y sus repercusiones en el presente, a través de símbolos como la bandera o los campos de concentración. Además, el patrimonio de la crueldad, como la tauromaquia, sigue siendo un exponente controvertido (Sampedro-Martín et al., 2023b).

En relación con los patrimonios controversiales, los futuros docentes identifican como los más relevantes aquellos relacionados con el patrimonio de la crueldad y los patrimonios interesados. Estos patrimonios presentan elementos culturales profundamente enraizados en la tradición, pero que al mismo tiempo generan divisiones sociales debido a sus implicaciones ideológicas, económicas y sociales.

El patrimonio de la crueldad, como la tauromaquia, ejemplifica prácticas culturales que involucran violencia hacia los animales, lo que provoca debates éticos sobre su continuidad en una sociedad que promueve los derechos animales. Este tipo de patrimonio refleja una tensión entre la conservación de las tradiciones culturales y la evolución de los valores sociales hacia el respeto por la vida animal.

Por otro lado, el patrimonio interesado, como la Semana Santa, genera controversias debido a la coexistencia de intereses políticos, económicos y religiosos, lo que puede plantear dilemas sobre el uso de estos eventos como herramientas de cohesión social o como mecanismos de exclusión y dominio cultural.

Además, los docentes en formación inicial también mencionan el antipatrimonio, relacionado con elementos que evocan memorias dolorosas de represión y violencia, como los símbolos de la dictadura o la guerra. Estos patrimonios controvertidos ofrecen una oportunidad para explorar las relaciones entre la historia, la memoria y la construcción de la identidad colectiva, pero también plantean preguntas sobre cómo deben ser gestionados en contextos educativos (Castro-Fernández et al., 2021). Estudios como el de Feliù y Hernández-Cardona (2020) muestran cómo los patrimonios controversiales relacionados con la memoria histórica permiten a los estudiantes reflexionar sobre las injusticias pasadas y las implicaciones de dichas injusticias en el presente. Estos elementos, cargados de valor simbólico, abren un espacio para la discusión de temas éticos y morales, como se observa en el estudio, donde los futuros docentes también mencionan el uso de símbolos históricos dolorosos, como las banderas, para abordar temas de memoria histórica (Estepa, 2019b).

A estos elementos se suma lo que se denomina patrimonio sometido-rescatado, que incluye componentes de culturas que fueron dominadas o estigmatizadas por prejuicios de culturas hegemónicas. Un claro ejemplo es el acento andaluz, un aspecto del patrimonio etnológico que fue recurrentemente mencionado en los grupos de discusión como un símbolo cultural históricamente marginado. Como sostienen Lacarrieu y Laborde (2018), la discusión sobre el patrimonio sometido-rescatado, al cual denomina subalterno, es crucial para dismantelar las jerarquías culturales y repensar los relatos dominantes sobre la identidad nacional, dialogando sobre colonialismo a través de procesos de patrimonialización.

¿Qué importancia adquiere el tratamiento de problemas socioambientales relevantes a partir de los problemas controversiales en los procesos de enseñanza?

El tratamiento de los problemas socioambientales desde la educación patrimonial y los patrimonios controversiales tiene una importancia clave en la formación docente. Los resultados de esta investigación subrayan cómo los futuros maestros perciben la necesidad de integrar estas temáticas en el aula para fomentar una ciudadanía comprometida. Esta perspectiva es respaldada por investigaciones recientes que destacan la importancia de que los futuros docentes comprendan las complejas interrelaciones entre lo social, lo ambiental y lo cultural. Según Assadourian (2017), el enfoque ecosocial es esencial para que los futuros maestros promuevan la

justicia ambiental y social en sus clases, proporcionando a los estudiantes una visión crítica y reflexiva sobre los problemas globales (García-Morís & Martínez-Medina, 2022).

Además, investigaciones como la de Castro-Fernández et al. (2021) han mostrado que los patrimonios controvertidos, cuando se abordan a través de enfoques pedagógicos activos, permiten a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y competencias para la resolución de problemas complejos. En este sentido, el tratamiento de problemas socioambientales a través de la educación patrimonial contribuye a la formación de una ciudadanía activa y consciente de las responsabilidades colectivas hacia el medio ambiente y la sociedad (Arroyo et al., 2022; Wei et al., 2020).

Desde esta perspectiva, los futuros docentes reconocen que la preparación para enfrentar estos desafíos en el aula es crucial para desarrollar una ciudadanía crítica y comprometida con la justicia social. La incorporación de estos temas en su formación inicial no solo les permite reflexionar sobre su rol en la sociedad, sino también sobre cómo estos problemas pueden abordarse pedagógicamente en las aulas.

Los problemas socioambientales identificados en el estudio, como el cambio climático, la violencia de género y las desigualdades sociales, reflejan tendencias internacionales sobre la necesidad de incluir estos temas en la formación docente. En un contexto global, estudios como los de Wei et al. (2020) enfatizan que los docentes deben estar equipados para enseñar sobre la crisis medioambiental, desarrollando competencias en torno al análisis de cuestiones socioambientales y la justicia ecológica. Este enfoque es fundamental para preparar a los docentes para abordar problemas complejos, como el cambio climático y sus impactos en las comunidades más vulnerables, temas que deben estar en el centro de la educación patrimonial y ambiental (Vázquez-Bernal et al., 2020).

Asimismo, estudios nacionales también reconocen la importancia de abordar estos temas. Domínguez-Almansa y López-Facal (2017) sugieren que los problemas socioambientales deben ser un eje transversal en la formación docente para garantizar que los futuros maestros puedan fomentar el pensamiento crítico en sus alumnos frente a estos desafíos.

El trabajo presentado destaca que los futuros docentes expresan una mayor preocupación por los problemas locales y globales como el maltrato animal y la contaminación, lo cual está alineado con el enfoque ecosocial que promueve la educación patrimonial. Este enfoque es compartido por estudios internacionales, que enfatizan la importancia de trabajar en torno a los ODS, tales como la lucha contra la pobreza, el acceso igualitario a la educación y la preservación del medioambiente (Miedes, 2022).

Estos resultados son coherentes con investigaciones recientes que subrayan la importancia de abordar estos temas desde una perspectiva ecosocial. Por ejemplo, García-Morís y Martínez-Medina (2022) concluyen que los futuros docentes tienen una alta consideración por los problemas ambientales y sociales, lo que refuerza la necesidad de incluir estos temas en los planes de estudio desde un enfoque transversal y competencial, alineado con los ODS.

Además, la integración de problemas socioambientales como el cambio climático en la educación es un enfoque que está ganando impulso a nivel internacional. La investigación de Clark y Wallace (2021) resaltan que la formación docente debe centrarse en desarrollar competencias, desarrollando un marco para la enseñanza de la resolución de problemas socioambientales en el contexto educativo, destacando la importancia de aplicar un enfoque interdisciplinario que conecte las dimensiones sociales y ambientales para fomentar una comprensión integral de los desafíos globales (Wei et al., 2020).

Los problemas socioambientales no pueden tratarse de manera aislada, necesitan ser abordados desde un marco pedagógico que promueva una ciudadanía crítica, capaz de comprender la interrelación entre la explotación de recursos naturales, las políticas públicas y las desigualdades sociales (Liu, 2015), destacando la necesidad de conectar los problemas globales con los patrimonios locales, para ofrecer una visión holística y contextualizada de los desafíos socioambientales.

La investigación en este campo también subraya la importancia de enseñar a los futuros docentes a manejar cuestiones controvertidas, como el tratamiento del pasado colonial en la educación patrimonial (Lacarrière & Laborde, 2018). Al igual que con la tauromaquia en España, estas controversias permiten a los docentes abrir espacios de debate crítico en las aulas, fomentando en los estudiantes una mayor conciencia sobre los conflictos sociales, éticos y políticos que rodean al patrimonio (Estepa & Martín-Cáceres, 2018). Los patrimonios controversiales identificados, que incluyen la tauromaquia, la Semana Santa y la violencia simbólica de ciertos eventos históricos, presentan tensiones entre la tradición y los valores contemporáneos de derechos humanos y bienestar animal. En línea con estos resultados, investigaciones como las de Arroyo et al. (2024), Cuenca (2023), y Domínguez-Almansa y López-Facal (2017) refuerzan que estos patrimonios son puntos clave de conflicto cultural que ofrecen a los docentes la oportunidad de fomentar debates en el aula sobre identidad, poder y justicia, y suponen una herramienta eficaz para enseñar sobre las tensiones entre el pasado y el presente (Sampedro-Martín et al., 2023b). El estudio del patrimonio, por tanto, se convierte en una herramienta educativa no solo para entender el pasado, sino para analizar críticamente el presente y los valores en conflicto en la sociedad contemporánea.

Conclusión

Los docentes en formación inicial valoran especialmente los patrimonios interesados, como la Semana Santa, que se percibe como un elemento generador de conflicto en términos políticos, ideológicos, económicos y sociales (Arroyo et al., 2022). Sin embargo, cuando se presentan casos concretos en el cuestionario de patrimonios que pueden ser interesados, como la Plaza de la Encarnación en Sevilla (España) o las Minas de São Domingos en Bejo (Portugal), los futuros docentes no siempre logran identificar la controversia subyacente. Esto podría evidenciar una falta de reflexión crítica en torno al patrimonio, lo cual subraya la necesidad de reforzar la formación en educación patrimonial con el fin de promover el pensamiento crítico (Sampedro-Martín et al., 2023b). Este estudio también subraya la necesidad de que la formación docente no se limite a la transmisión de contenidos, sino que fomente una visión crítica que permita interpretar el patrimonio desde múltiples perspectivas, algo que parece faltar en los casos mencionados.

El profesorado en formación inicial a menudo subestima la complejidad del patrimonio, y no logra vincular los elementos locales con las tensiones globales (Gillate et al., 2021). Esto se alinea con el estudio presentado, en el que los futuros docentes no aprecian algunas de las controversias subyacentes en ciertos ejemplos patrimoniales, lo que sugiere la necesidad de una mayor profundización en la formación crítica, ya que en muchos casos los futuros docentes carecen de un marco analítico sólido para interpretar el patrimonio dentro de contextos de poder y conflicto, algo que resulta fundamental para poder abordar las tensiones que estos espacios o bienes culturales representan (Massip et al., 2020). Además, la preocupación del alumnado por cuestiones como el cambio climático o el racismo refuerza el interés creciente por los problemas globales de las nuevas generaciones de docentes, sin embargo, estos necesitan herramientas pedagógicas para trasladar esos intereses al contexto local, a los contextos educativos (Chaparro-Sainz et al., 2022). Esto subraya la importancia de conectar las problemáticas globales con el patrimonio local, algo que aún parece faltar en la formación que reciben, según el análisis de los resultados.

En nuestra labor como formadores de docentes, debemos proporcionar a los futuros maestros las herramientas y el conocimiento necesarios para que puedan incorporar cualquier tipo de problemática en sus aulas. Las cuestiones como los nacionalismos excluyentes o la dominación de unas culturas sobre otras necesitan ser visibilizadas para generar debates que promuevan el pensamiento crítico en una sociedad en constante transformación. Por tanto, tal y como señala Nussbaum (2016), la educación debe estar orientada hacia "el cultivo de la humanidad", es decir, hacia la formación de ciudadanos que sean capaces de pensar de manera crítica y ética sobre su entorno.

En consecuencia, aquello que más inquieta a los futuros docentes debe ser visto como una oportunidad clave para introducir otras problemáticas que puedan surgir a partir de estas, o de manera paralela, siempre con el objetivo de fomentar la preservación y el respeto de los Derechos Humanos.

En definitiva, para poder trabajar con y desde el conflicto es esencial conocer de antemano las preocupaciones del alumnado, su postura frente a los problemas y la forma en que enfrentan las controversias generadas en torno a ciertos elementos patrimoniales. Solo así podremos fomentar una pedagogía crítica y comprometida con el cambio social, que promueva una mayor comprensión y acción frente a los dilemas contemporáneos.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el proceso se ha realizado conforma a los principios éticos establecidos por la comunidad científica, respetando la confidencialidad de datos de los expertos. Se ha obtenido el consentimiento informado por escrito y por audio de los participantes para publicar este documento. Para el estudio llevado a cabo y la elaboración del documento no se ha utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA).

Agradecimientos y financiación

Este estudio se integra en el marco del Proyecto I+D+i PID2020-116662GB-I00 "Patrimonios controversiales para la formación ecosocial de la ciudadanía. Una investigación de educación patrimonial en la enseñanza reglada (EPITEC2)" (financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033). Además, todos los autores son miembros de la Red14: Red de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales, ubicándose este trabajo entre dos tramos de esta (RED2018-1022336-T y RED2022-134252-T, financiadas por MICIU/AEI/10.13039/501100011033); del Grupo de Investigación DESYM (HUM-168 del PAIDI) y del Centro de Investigación en Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social (COIDESO) de la Universidad de Huelva. El primer autor es beneficiario de un Contrato de Formación del Profesorado (FPU20/01886), concedido por MICIU/AEI/10.13039/501100011033. Los autores agradecen al Departamento de Didácticas Integradas de la Universidad de Huelva por haber facilitado la accesibilidad a los espacios y al alumnado para el desarrollo de esta investigación. Por último, también agradecen a los participantes del estudio su disponibilidad y al Grupo DESYM-EPITEC por el apoyo recibido en cuanto a material audiovisual.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Metodología, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Software, S. S. M.; Validación, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Análisis formal, S. S. M.; Investigación, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Recursos, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Análisis de datos, S. S. M.; Redacción del borrador original, S. S. M.; Redacción, revisión y edición, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.; Supervisión, M. J. M. C. y J. M. C. L.; Administración de proyectos, M. J. M. C. y J. M. C. L.; Adquisición de financiación, S. S. M., M. J. M. C. y J. M. C. L.

Referencias

- Arroyo, E. & Cuenca, J. M. (2021). Patrimonios controversiales y educación ciudadana a través del museo en Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 109–128. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91433>
- Arroyo, E., Martín-Cáceres, M. J. & Cuenca, J. M. (2024). Patrimonio, territorio y ciudadanía en Educación Infantil: concepciones del alumnado. *Panta Rei. Revista digital de Historia*

- y *Didáctica de la Historia*, 18, 125-148. <https://doi.org/10.6018/pantarei.604661>
- Arroyo, E., Sampedro-Martín, S., Martín-Cáceres, M. J. & Cuenca, J. M. (2022). Controversial Heritage, Ecosocial Education and Citizenship. Connections for the Development of Heritage Education in Formal Education. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* (pp. 35-52). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_4
- Assadourian, E. (2017) Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. En FUHEM Ecosocial (Ed.), *Educación ecosocial: cómo educar frente a la crisis ecológica. La situación del mundo 2017* (pp. 25-47). Icaria.
- Bajo-Bajo, M. J. & Fernández-Álvarez, R. (2022). El paisaje en la formación inicial de maestros: un estudio de caso con métodos mixtos. *REIDICS*. 10, 96-121. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.10.96>
- Barbour, R. (2018). *Doing focus groups* (2nd edition). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526441836>
- Castro-Fernández, B. M., Castro-Calviño, L., Conde-Miguélez, J. & López-Facal, R. (2020). Concepciones del profesorado sobre el uso educativo del patrimonio. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 77-96. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81620>
- Castro-Fernández, B. M., López-Facal, R., Jiménez-Esquinas, G. & Schugurensky, D. (2021). What can be learned from decontextualised heritage? En C. J. Gómez-Carrasco, P. Miralles & R. López-Facal (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (pp. 238-308). Peter Lang.
- Chaparro-Sainz, A. & Felices, M. D. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 327-346. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/74264>
- Chaparro-Sainz, Á., Méndez-Andrés, R. & Felices de la Fuente, M. D. M. (2022). El patrimonio en las aulas. Un estudio en prospectiva con estudiantes del Grado en Educación Primaria. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (29), 137-154. <https://doi.org/10.18172/con.4950>
- Cózar Gutiérrez, R., De Moya-Martínez, M. D. V., Hernández-Bravo, J. A. & Hernández-Bravo, J. R. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros. *Digital Education Review*, (27), 138-153. <https://doi.org/10.1344/der.2015.27.138-153>
- Cuenca, J. M. (2023). Preliminares: Los patrimonios desde la perspectiva del conflicto. Los problemas controversiales a través de la educación patrimonial. *REIDICS*, 12, 6-12. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.0>
- Cuenca, J. M., Estepa, J. & Martín-Cáceres, M. J. (2017). Patrimonio, educación, identidad y ciudadanía. Profesorado y libros de texto en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (375), 136-159. <http://hdl.handle.net/10272/13629>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. & Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula Abierta*, 49(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.45-54>
- Cuenca, J. M., Martín-Cáceres, M. J. & Estepa, J. (2021). Teacher training in heritage education: good practices for citizenship education. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(62), 1-8. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00745-6>
- Domínguez-Almansa, A. & López-Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, (375), 86-109. <https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2016-375-336>

- Estepa, J. (2000). El conocimiento profesional de los profesores de Ciencias Sociales. En J. Pagés, J. Estepa & G. Travé (Eds.), *Modelos, contenidos y estrategias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales* (pp. 401-412). Universidad de Huelva-Universidad Internacional de Andalucía.
- Estepa, J. (2019a). Investigar para innovar: el caso del Ámbito de Investigación de las sociedades actuales e históricas. *REIDICS*, 4, 4-19. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.4>
- Estepa, J. (2019b). Memoria, patrimonio y ciudadanía: una contribución desde una perspectiva didáctica. *Revista PH*, (96), 225-226. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4299>
- Estepa, J. & Martín-Cáceres, M. J. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En P. Miralles y C. J. Gómez-Carrasco (Coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estepa, J., Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2021). Líneas futuras de trabajo desde el proyecto Epitec: patrimonios controversiales para una educación ecosocial de la ciudadanía. En J. M. Cuenca, J. Estepa y M. J. Martín-Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 483-492). Trea.
- Estepa, J., Wamba, A. M. & Jiménez-Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Revista de Investigación en la Escuela*, 56, 19-26. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7348>
- Farrokhi, F. & Mahmoudi-Hamidabad, A. (2012). Rethinking convenience sampling: Defining quality criteria. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 784-792. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.4.784-792>
- Feliú, M. & Hernández-Cardona, F. X. (2020). The Spanish civil war in the classrooms: Working for citizenship education. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca (Eds.), *Handbook of research on citizenship and heritage education* (pp. 429-448). IGI Global.
- Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529770278>
- Fontal, O. & Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483-500. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57754>
- García-Ceballos, S., Rivero, P., Rubio-Navarro, A. & González-González, J. M. (2023). Concepciones de la comunidad educativa sobre el patrimonio cultural inmaterial y su uso didáctico: un estudio exploratorio. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 44, 85-100. <https://doi.org/10.7203/DCES.44.26628>
- García-Morís, R. & Martínez-Medina, R. (2022). Trainee Teachers' Perceptions of Socio-Environmental Problems for Curriculum Development. *Social Sciences*, 11(10), 445-457. <https://doi.org/10.3390/socsci11100445>
- Gil-Álvarez, J. L., León-González, J. L. & Morales-Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>
- Gillate, I., Castrillo, J., Luna, U. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2021). Concepciones del profesorado en formación inicial acerca del patrimonio local: Un análisis a partir del diseño de itinerarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 129-146. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91757>
- Giroux, H. & Paul, W. (2024). Educators and critical pedagogy: an antidote to authoritarianism". En J. Kociatkiewicz & M. Kostera (Eds.), *How to do Social Science that*

- Matters (pp. 32-42). Edward Elgar Publishing.
<https://doi.org/10.4337/9781035314546.00010>
- Gómez-Carrasco, C. J., Hinojo-Lucena, F. J., Moreno-Vera, J. R. & Alonso-García, S. (2023). Analysis of a forced blended-learning program in social sciences higher education during the COVID-19 post-pandemic. *Education + Training*, 65(2), 298-311. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2022-0246>
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro Del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- González-Reyes, L. (2018). *Educación para la transformación ecosocial. Orientaciones para la incorporación de la dimensión ecosocial al currículo*. FUHEM Ecosocial.
- Hernández-González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. <https://revmgisld.cu/index.php/mgi/article/view/1442>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Ibagón, N. J. & Miralles, P. (2021). Temas controversiales y educación histórica. En C. J. Gómez-Carrasco, X. M. Souto & P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp. 123-138). Octaedro.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2016). *La enseñanza de temas controversiales*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kivunja, C. & Kuyini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). Focus Group Interviewing. En K. E. Newcomer, H. P. Hatry y J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 506-534). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>
- Lacarrieu, M. & Laborde, S. (2018). Diálogos con la colonialidad: los límites del patrimonio en contextos de subalternidad. *Persona y Sociedad*, 32(1), 11,38. <https://doi.org/10.53689/pys.v32i1.130>
- Liu, S.-Y. (2015). Teaching Environmental Issues in Science Classroom: Status, Opportunities, and Strategies. En M.-H. Chiu (Ed.), *Science Education Research and Practices in Taiwan. Challenges and Opportunities* (pp. 371-386). Springer
- López-Zurita, M. & Felices, M. D. M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>
- Lucas L. & Delgado-Algarra, E. J. (2018). Educación para una ciudadanía comprometida en la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿Qué piensa el alumnado de un profesor innovador sobre su aprendizaje? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 3-16. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12572>
- Lucas, L. & Delgado-Algarra, E. J. (2019). El Profesor Posmoderno de Ciencias Sociales: Un Modelo de Buenas Prácticas en Educación Patrimonial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Martín-Cáceres, M. J. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. <http://hdl.handle.net/10272/6048>
- Martín-Cáceres, M. J., Estepa, J. & Cuenca, J. M. (2021). Los patrimonios controversiales en la

- educación patrimonial para la formación de la ciudadanía. In C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles y X. M. Souto (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática* (pp 109-122). Octaedro.
- Massip, M., Castellví, J. & González-Valencia, G. A. (2020). Entre la emoción y el pensamiento crítico: Un estudio con profesorado de Ciencias Sociales en formación. En E. J. Díez-Gutiérrez & J. R. Rodríguez-Fernández (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 535-543). Octaedro.
- Miedes, B. (2022). Faro Convention and Sustainable Development. Contribution of the Faro Convention Principles to the successful implementation of the Sustainable Development Goals (SDGs). En F. Pla & J. Poznan (Eds.), *The Faro Convention's Role in a Changing Society. Building on a decade of advancement* (pp. 36-53). Council of Europe.
- Miedes, B. & Martín-Cáceres, M. J. (2021). La educación patrimonial como agente transformador. La formación de agentes de cambio en el contexto de la transición socioecológica. En J. M. Cuenca, J. Estepa & M. J. Martín-Cáceres (Eds.), *Investigación y buenas prácticas en educación patrimonial entre la escuela y el museo. Territorio, emociones y ciudadanía* (pp. 465-482). Trea.
- Moreno-Vera, J. R., Ponsoda-López de Atalaya, S., López-Fernández, J. A. & Blanes-Mora, R. (2020). Holistic or Traditional Conceptions of Heritage among Early-Childhood and Primary Trainee Teachers. *Sustainability*, 12(21), 8921. <https://doi.org/10.3390/su12218921>
- Mousalli-Kayat, G. (2015). *Métodos y Diseños de Investigación Cuantitativa*. Mérida.
- Nussbaum, M. C. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas (Col)*, (44), 13-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105146818002>
- Ortega-Sánchez, D. (2023). Métodos mixtos de investigación. En Ortega, D. (Ed), *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (pp. 197-210). Octaedro.
- Pérez-Ripossio, R. (2023). El análisis cualitativo con ATLAS.ti 22 en Ciencias Sociales: Nuevas herramientas y aplicaciones concretas. *Perspectivas Metodológicas*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.18294/pm.2023.4324>
- Sampedro-Martín, S. & Estepa, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 16, 217-240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2023a). Controversial Heritage for Eco-Citizenship Education in Social Science Didactics. Implications for Initial Teacher Education. En C. J. Gómez-Carrasco (Ed.), *Re-Imagining the Teaching of European History. Promoting Civic Education and Historical Consciousness* (pp. 68-79). Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003289470-7>
- Sampedro-Martín, S., Arroyo, E., Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2023b). Gamification and Controversial Heritage: Trainee Teachers' Conceptions. *Sustainability*, 15(10), 8501. <https://doi.org/10.3390/su15108051>
- Sampedro-Martín, S., Castro-Fernández, B. M., Cuenca, J. M. & Martín-Cáceres, M. J. (2025). Patrimonios controversiales y problemas socioambientales relevantes: ¿Qué preocupa a los futuros docentes? *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 29(1). 49-75. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29703>
- Trabajo, M. & Cuenca, J. M. (2022). Educación patrimonial y sostenibilidad: Un estudio de caso en Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Educação & Sociedade*, 43. <https://doi.org/10.1590/ES.255220>
- United Nations (2015). *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

<https://goo.su/lxpsEz>

- Vázquez-Bernal, B., De las Heras Pérez, M. Á. & Jiménez-Pérez, R. (2020). Identidad patrimonial, emociones y enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 153. <https://doi.org/10.7203/dces.38.15688>
- Wei, C. A., Deaton, M. L., Shume, T. J., Berardo, R. & Burnside, W. R. (2020). A framework for teaching socio-environmental problem-solving. *Journal of Environmental Studies and Sciences*, 10, 467–477. <https://doi.org/10.1007/s13412-020-00603-y>

Marqués-Molías, L., Verdú-Pina, M. & Artiles-Rodríguez, J. (2025). Análisis de la percepción de la competencia digital en estudiantes universitarios en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 215-228.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.111168>

Análisis de la percepción de la competencia digital en estudiantes universitarios en España

Analysis of perception of digital competence among university students in Spain

Luis Marqués-Molías

Universitat Rovira i Virgili, <https://orcid.org/0000-0003-3370-8016>

María Verdú-Pina

Universitat Rovira i Virgili, <https://orcid.org/0000-0002-8241-1692>

Josué Artiles-Rodríguez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, <https://orcid.org/0000-0002-2492-2486>

Resumen

La formación del estudiante universitario está vinculada al desarrollo en competencias digitales subdivididas en cuatro alfabetizaciones: informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa. Esta investigación con enfoque cuantitativo no experimental (*ex post-facto*) se lleva a cabo a través de un estudio descriptivo e inferencial sobre una muestra de 668 estudiantes de las comunidades autónomas de Canarias, Andalucía, Comunidad Valenciana, Cataluña y Madrid. El objetivo fue analizar la percepción de la competencia digital del estudiantado de esas regiones y contrastar los resultados entre comunidades. Los resultados muestran diferencias en el estudiantado de Canarias y Andalucía, con un nivel de competencia digital general inferior al resto de comunidades analizadas. También aparecen diferencias en cuanto a las alfabetizaciones comunicativa e informacional entre estos dos grupos de regiones. Las conclusiones, entre otros aspectos, señalan que, aunque la competencia digital y sus alfabetizaciones se utilizan en la etapa universitaria, son habilidades que se trabajan desde edades tempranas. Las diferencias podrían ser el resultado de distintos factores que afectan al sistema educativo y a variables de carácter social.

Palabras clave: competencia digital; brecha digital; estudiantes de grado; educación superior.

Abstract

The development of university students is closely linked to digital competence, which is divided into four key literacies: informational, technological, multimedia, and communicative. This study adopts a non-experimental quantitative approach (*ex post facto*), and it is conducted through a descriptive and inferential analysis of a sample of 668 students from the Autonomous Communities of the Canary Islands, Andalusia, Valencian Community, Catalonia, and Madrid. The aim was to examine students' perceptions of digital competence in these regions and to compare the results across communities. The findings reveal notable differences, particularly among students from the Canary Islands and Andalusia, who exhibit a lower overall level of digital competence compared to those in the other regions analysed. Differences were also observed in communicative and informational literacies between these two groups. The conclusions highlight that, while digital competence and its associated literacies are integral to university education, these skills begin developing from an early age. These disparities may be influenced by various factors related to the education system and broader social variables.

Keywords: *digital competence; digital divide; undergraduate students; higher education.*

Introducción

La Competencia Digital (CD) se ha definido de múltiples maneras por diversos autores (Alejaldre & Álvarez, 2019; Cabero-Almenara et al., 2020; Gallardo, 2013) y siempre se ha puesto de manifiesto la complejidad del término (Larraz, 2013), entendiéndolo como una alfabetización múltiple que integra habilidades en los ámbitos tecnológicos, informativos y comunicativos (Gisbert & Esteve, 2011).

Siguiendo a Larraz (2013), podemos encontrar diversas alfabetizaciones como componentes de la CD. La primera, denominada *Alfabetización Informacional (AI)*, está vinculada a la localización de fuentes de información de manera fiable y a la gestión de los datos. En este sentido, el alumnado realiza búsquedas en motores tradicionales, como *Google* o *Yahoo*, pero utilizan poco las redes sociales para este cometido, y prefieren la búsqueda por tanteo en la web como opción preferente antes que otras como los sitios de información académica especializados (López-Vicent et al., 2017).

La segunda, la *Alfabetización Tecnológica (AT)*, es la más técnica y está relacionada con el manejo de diferentes dispositivos, hardware, y el procesamiento y digitalización de la información. Aunque el alumnado está habituado a la digitalización de la información, muestra preferencia por los recursos tradicionales de enseñanza y opta por el uso de materiales impresos para el estudio, imprime documentos y no hace mucho uso del almacenamiento de información en la nube (Prendes et al., 2017).

La tercera, la *Alfabetización Multimedia (AM)*, es la que hace referencia al análisis y/o elaboración de contenido audiovisual – multimedia. La AM es la alfabetización que obtiene una percepción más positiva por parte del estudiantado (Sánchez-Caballé et al., 2019 y 2020).

Y, por último, la *Alfabetización Comunicativa (AC)*, que está vinculada al trabajo colaborativo y con la comunicación de las producciones mediante herramientas digitales. La valoración de esta alfabetización, al igual que la multimedia, obtiene un nivel de percepción elevada por parte del alumnado, en parte por el uso que hacen de las redes sociales mediante los dispositivos móviles (Silva-Quiroz & Morales-Morgado, 2022). En cuanto a esta última alfabetización, los desafíos más significativos de los estudiantes no siempre se relacionan directamente con la CD, a veces se vinculan a la comunicación, ya sea de forma general o académica. Estos obstáculos están relacionados con la poca iniciativa para expresar opiniones o información académica que han elaborado (Ahern & López-Medina, 2021).

En cuanto a estas alfabetizaciones y desde el punto de vista del estudiante, debemos considerar que haber nacido y crecido con acceso a internet no ofrece garantías suficientes para que el

alumnado adquiera habilidades digitales y sea considerado un “nativo digital”, término acuñado por Prensky (2001). En todo caso, todas las personas serían migrantes digitales con necesidades de alfabetización digital (Cabello, 2013). En ocasiones nos encontramos con procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el uso de tecnología digital que pueden presentar más dificultades que facilidades para el alumnado considerando que tiene desarrolladas competencias digitales que realmente no ha terminado de comprender y aplicar (Smith et al., 2020).

A nivel del profesorado y en el contexto español (Gisbert et al., 2016), son las comunidades autónomas y las universidades las responsables de determinar el perfil de la formación del docente, tanto en su formación inicial como en los planes de formación continua. En el caso de la educación obligatoria ocurre lo mismo. El gobierno central tiene competencias en cuanto a la articulación general del sistema educativo y las comunidades autónomas sobre aspectos concretos de la regulación regional (Aragón, 2013). De esta forma, cada comunidad tiene la capacidad de tomar decisiones en cuanto a los contenidos, los aspectos lingüísticos, los recursos humanos o la inversión en educación (Rosado, 2023).

En España tenemos que contemplar una diversidad de propuestas para regular el sistema educativo en función de cada una de las regiones que integran el país. Así, entre otros aspectos, existen diferentes enfoques legislativos de la educación obligatoria en España, donde el gobierno central tiene competencias en cuanto a la articulación general del sistema educativo y las comunidades autónomas sobre aspectos concretos de regulación regional (Aragón, 2013). Así, cada región tiene la capacidad de tomar decisiones en cuanto a los contenidos, los aspectos lingüísticos, los recursos humanos o la inversión educativa y las ayudas en su territorio (Rosado, 2023).

Esta circunstancia ha generado diversidad de regulaciones y actuación autonómica, lo que se traduce en variaciones en la integración de competencias con otros aspectos del currículo y con los planes de estudios, y discrepancias en cuanto a la capacidad de los docentes para actuar en las aulas. Así, encontramos comunidades autónomas como Valencia, Cataluña, Andalucía, Canarias, Aragón o Galicia que, a diferencia del resto, detallan la CD y la vinculan a criterios de evaluación en etapas como la Educación Secundaria Obligatoria.

No obstante, incluso entre esas CC. AA. hay disparidad de criterios de evaluación que podría dar lugar a formas distintas de trabajar y desarrollar la CD en esa etapa (Aguar et al., 2022). Esto se evidencia en estudios superiores, cuando el alumnado accede a grados universitarios en las distintas comunidades donde, además, existe una autonomía universitaria a la hora de definir los títulos.

En este contexto, también podemos encontrar diferencias en cuanto al gasto que cada comunidad destina a educación no universitaria, observándose significativas diferencias. Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022), las comunidades antes mencionadas, excepto Aragón y Galicia, están por debajo de la media del conjunto del Estado en el gasto público por alumno. Cabe señalar que existen evidencias de la relación entre los resultados académicos y el nivel de gasto por alumno (Escardíbul & Mora, 2012), aspecto que puede suponer un factor de inequidad territorial, puesto que la existencia de desigualdades entre las regiones ha surgido a raíz de las diferencias en la inversión pública, entre otras cuestiones.

En cuanto a los resultados académicos, se observa cierta variabilidad en las comunidades mencionadas. Cataluña y Madrid están por encima de la media del Estado, mientras que Canarias, Comunidad Valenciana y Andalucía están por debajo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de esta investigación es analizar las posibles diferencias entre comunidades autónomas en España a nivel de CD y sus alfabetizaciones, en una muestra de estudiantes de grado.

- OE1. Analizar la CD autopercebida y de las distintas alfabetizaciones de una muestra de estudiantes de grado de distintas comunidades autónomas.
- OE2. Evaluar las posibles diferencias en la CD autopercebida y de las distintas alfabetizaciones entre comunidades autónomas.

Método

Esta investigación se llevó a cabo entre 2022 y 2024 desde un enfoque cuantitativo no experimental (*ex post-facto*) basado en un análisis estadístico de corte descriptivo (OE1) y comparativo e inferencial (OE2), con un diseño de encuesta mediante el cuestionario INCOTIC para estudiantes universitarios (González-Martínez et al., 2018), que permitió obtener una descripción precisa del nivel de CD del alumnado e identificar posibles diferencias de este nivel de CD entre las distintas comunidades autónomas.

Muestra

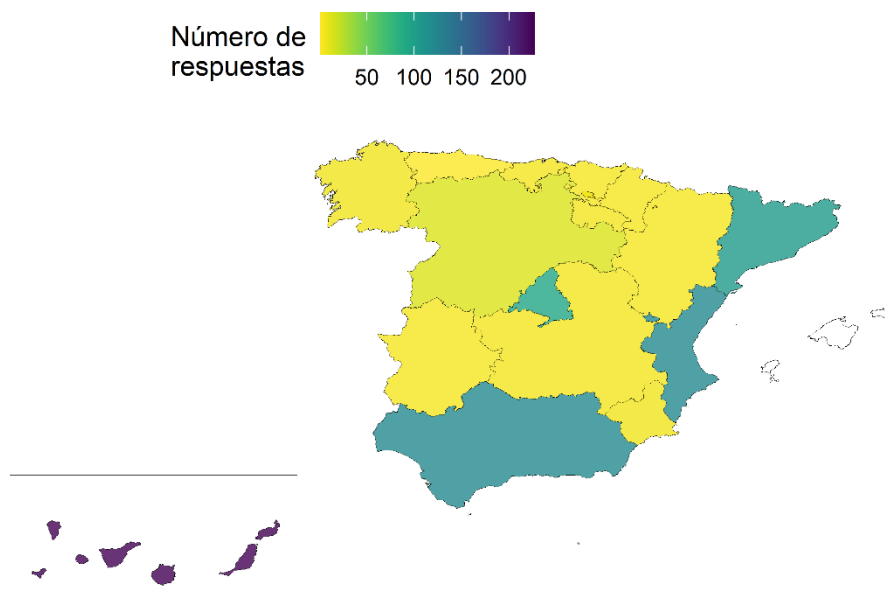
La recolección de datos tuvo lugar entre enero de 2022 y abril de 2023. Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia y se distribuyó el cuestionario de autoevaluación de la CD en formato digital, alojado en la herramienta de encuestas en línea *Alchemer*. La participación en el estudio fue voluntaria y se proporcionó un consentimiento informado que contenía una descripción del procedimiento de recolección de datos y los derechos del alumnado participante, el cual se debía aceptar al inicio del cuestionario. Las respuestas fueron anonimizadas y transferidas a una base de datos de hoja de cálculo para su posterior análisis. Todo el proceso siguió estrictamente los principios éticos marcados por la *British Educational Research Association* (2018).

En total, se recogieron 725 respuestas de estudiantes de grado en 16 comunidades autónomas de España, de las cuales 668 correspondieron a Canarias, Andalucía, Comunidad Valenciana, Cataluña y Madrid (Figura 1). Dado que la muestra del resto de comunidades no era suficiente para realizar un análisis estadístico inferencial ($n > 30$), estas respuestas fueron descartadas.

De las 668 respuestas seleccionadas, el 60.2 % del alumnado se identificó con el género femenino, el 37.1 % con el masculino, el .9 % con el no binario y el 1.8 % no contestó la pregunta. Esta distribución es similar a los datos del INE del alumnado matriculado en estudios de grado en el curso 2022-2023, según los cuales un 56,8 % eran mujeres (Instituto Nacional de Estadística, 2023).

Figura 1

Distribución de respuestas de estudiantes de grado por comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

Instrumento

La CD autopercibida se midió con el cuestionario INCOTIC para estudiantes universitarios (González-Martínez et al., 2018). Este cuestionario se compone de 19 ítems distribuidos en cuatro alfabetizaciones: informacional, tecnológica, multimedia y comunicativa. Cada ítem se valora con una escala de cinco niveles, desde "no sé hacerlo" (1) hasta "sé hacerlo sin dudar" (5). La puntuación total de CD se obtiene de la media de las cuatro alfabetizaciones. El alfa de Cronbach para todo el análisis fue de .913, indicando una alta fiabilidad (Dunn et al., 2014).

Además de las cuatro alfabetizaciones de la CD, el cuestionario tiene una sección dedicada a la actitud hacia las tecnologías digitales (9 ítems) y la dimensión tecnoética (4 ítems), las cuales no se tendrán en cuenta en el análisis de este artículo. Por último, se añadió un apartado de datos demográficos, entre los cuales se encuentran el género (femenino, masculino, no binario, no contesta), basado en las recomendaciones de *The GenIUSS Group* (2014), la edad, la universidad donde cursan los estudios y la nota media del expediente de grado.

Análisis de datos

El análisis de datos tuvo lugar durante el año 2024. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de la CD del alumnado de las cinco comunidades autónomas seleccionadas, tanto a nivel general como para cada alfabetización. Este análisis descriptivo del valor autopercibido de la CD y sus alfabetizaciones se ha representado mediante diagramas de caja o *box plots*, que permiten visualizar la mediana y los cuartiles de los datos, comparando así su distribución.

A continuación, con el fin de identificar posibles diferencias significativas entre comunidades autónomas en el nivel de CD, se aplicó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis debido a la no normalidad de los datos (test de normalidad de Shapiro-Wilk: $W = .970$, $p < .001$). Esta prueba no paramétrica se basa en el rango para identificar la existencia de diferencias significativas entre las medianas de diferentes grupos. Los datos fueron analizados mediante el software *SPSS Statistics* (versión 29), *R* (versión 4.2.3) y *RStudio* (versión 2023.06.0).

Resultados

De las 668 respuestas incluidas en el análisis, un 34 % (227) cursaban sus estudios en Canarias, 18.1 % (121) en Andalucía, 18.1 % (121) en Comunidad Valenciana, 15.9 % (106) en Cataluña y un 13.9 % (93) en Madrid.

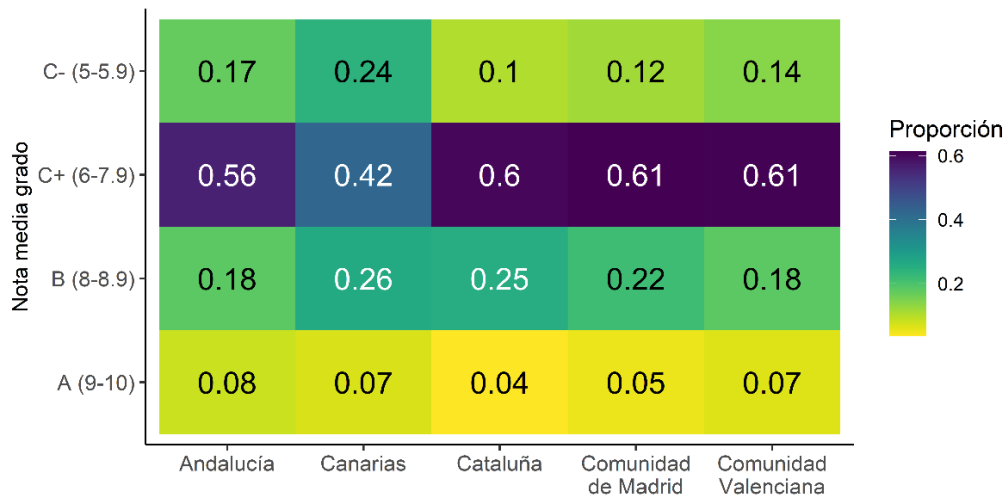
En cuanto a las universidades participantes, 14 pertenecían a la Comunidad de Madrid, 12 a Cataluña, 10 a Andalucía, 6 a la Comunidad Valenciana y 2 a las Islas Canarias.

En el cuestionario se incluyó también una pregunta sobre el rendimiento académico de los estudiantes (rango de nota media del expediente de grado). Al analizar los resultados por comunidad autónoma, el alumnado de Islas Canarias tiene el porcentaje más alto de estudiantes en el rango C- (5 a 5.9), seguido de Andalucía. Asimismo, el porcentaje de alumnado en el rango B (8 a 8.9) es ligeramente superior en Islas Canarias y Cataluña respecto al resto de comunidades (Figura 2).

En cuanto a la CD, a nivel general (Figura 3), el alumnado de Madrid tiene la mediana más alta de autopercpción ($Me = 4.04$, $R = 2.71$), seguido del de Cataluña ($Me = 3.99$, $R = 2.58$), Comunidad Valenciana ($Me = 3.87$, $R = 2.77$), Canarias ($Me = 3.77$, $R = 2.41$) y Andalucía ($Me = 3.72$, $R = 3.02$). Asimismo, se observa una mayor dispersión de las puntuaciones en Andalucía, mientras que Cataluña tiene la menor dispersión.

Figura 2

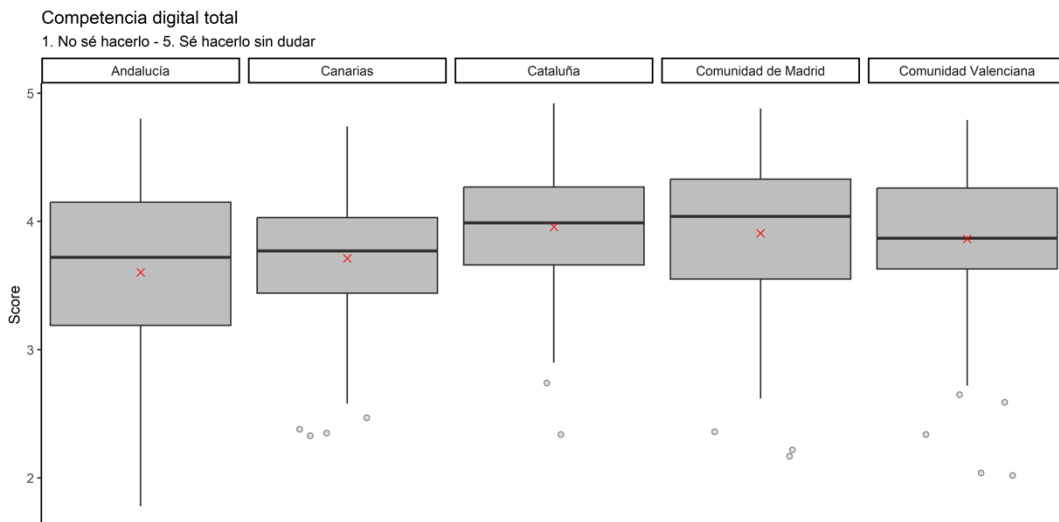
Proporción de estudiantes en cada rango de nota media del expediente de grado por comunidades autónomas



Nota. Elaboración propia (2024).

Figura 3

Nivel de CD para cada comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

Al analizar las diferencias significativas entre los resultados de la CD de las cinco comunidades autónomas mediante la prueba de Kruskal-Wallis, existen evidencias para concluir que hay comunidades autónomas con valores de CD significativamente distintos al resto ($\chi^2 = 31.572$, $gl = 4$, $p < .001$).

Al realizar comparaciones *post-hoc*, se encuentra que estas diferencias son significativas entre Andalucía y Canarias y el resto de las comunidades con niveles de significación del .001 y .01 (Tabla 1), siendo las dos primeras las que presentan valores más bajos de auto percepción.

Tabla 1
Pruebas post-hoc de comparación por parejas de comunidades autónomas en la CD total y en las alfabetizaciones informacional (AI), tecnológica (AT), multimedia (AM) y comunicativa (AC)

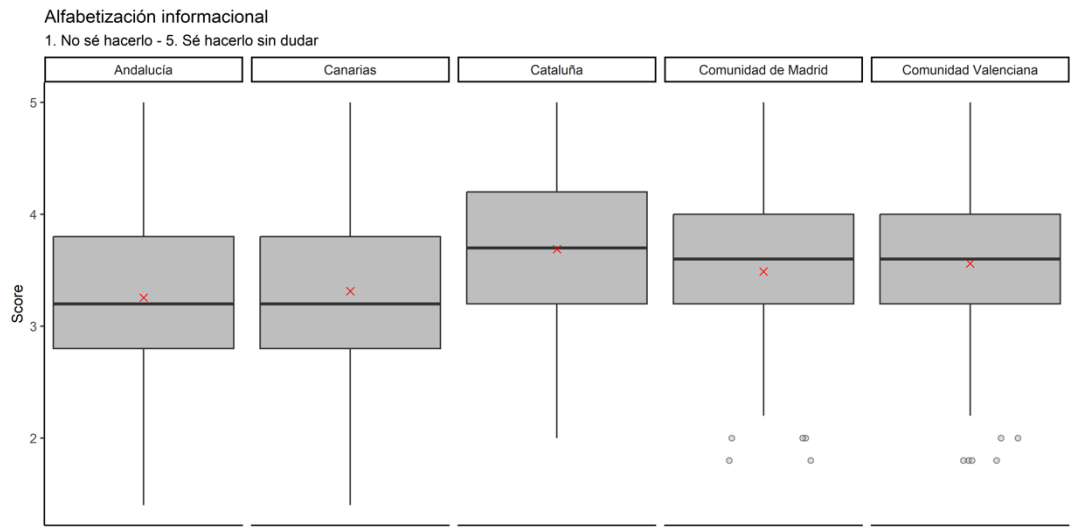
CC.AA.		Sig.				
		CD	AI	AT	AM	AC
Andalucía	Canarias	p = .642	p = .710	p < .001***	p = .735	p = .855
	C. Valenciana	p = .003**	p = .003**	p < .001***	p = .132	p = .002**
	Madrid	p < .001***	p = .038*	p < .001***	p = .183	p < .001***
	Cataluña	p < .001***	p < .001***	p < .001***	p = .007**	p < .001***
Canarias	C. Valenciana	p = .004**	p = .003**	p = .154	p = .167	p < .001***
	Madrid	p < .001***	p = .047*	p = .005**	p = .237	p < .001***
	Cataluña	p < .001***	p < .001***	p = .432	p = .006**	p < .001***
C. Valenciana	Madrid	p = .417	p = .511	p = .179	p = .944	p = .138
	Cataluña	p = .262	p = .310	p = .610	p = .214	p = .410
Madrid	Cataluña	p = .793	p = .112	p = .075	p = .218	p = .503

Nota. Niveles de significación: *** p < .001; ** p < .01; * p < .05. Elaboración propia (2024).

Si se analiza por alfabetizaciones (Figura 4), en el caso de la alfabetización informacional, el alumnado de Cataluña es el que tiene una mayor autopercepción (Me = 3.7, R = 3), seguido de Comunidad Valenciana (Me = 3.6, R = 3.2), Madrid (Me = 3.6, R = 3.2), Canarias (Me = 3.2, R = 3.6) y Andalucía (Me = 3.2, R = 3.6). En este caso, se encuentra una mayor dispersión de las puntuaciones en Andalucía y Canarias en comparación con el resto de las comunidades autónomas. La Comunidad de Madrid y la Comunidad Valenciana son las que presentan una menor dispersión.

En la alfabetización informacional también se encuentran diferencias significativas entre comunidades autónomas ($\chi^2 = 25.329$, gl = 4, $p < .001$). En las comparaciones *post-hoc*, estas diferencias se observan entre Andalucía y Canarias y el resto de las comunidades autónomas con niveles de significación del .05, .01 y .001 (Tabla 1), siendo de nuevo las dos primeras las que cuentan con niveles más bajos de autopercepción.

Figura 4
Nivel de alfabetización informacional en cada comunidad autónoma

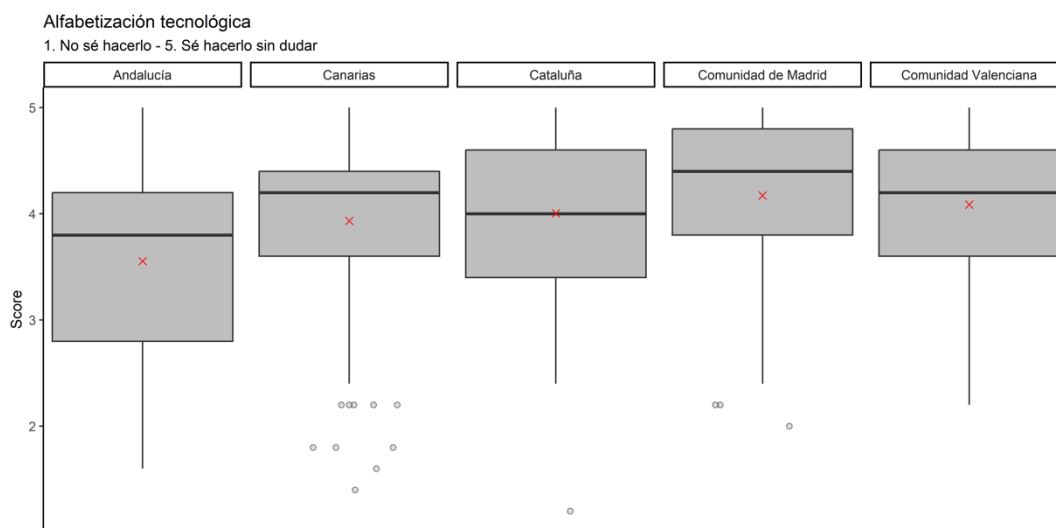


Nota. Elaboración propia (2024).

En la alfabetización tecnológica (Figura 5), el alumnado de Madrid se sitúa en primer lugar con una mayor autopercepción (Me = 4.4, R = 3), seguido del alumnado de Comunidad Valenciana (Me = 4.2, R = 2.8), Canarias (Me = 4.2, R = 3.6), Cataluña (Me = 4, R = 3.8) y Andalucía (Me = 3.8, R = 3.4). Andalucía es la comunidad autónoma que presenta una mayor dispersión de las puntuaciones respecto al resto de las comunidades.

Según los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis, se encuentran diferencias significativas entre las distintas comunidades autónomas ($\chi^2 = 33.376$, gl = 4, $p < .001$). Al analizar las pruebas *post-hoc*, estas diferencias son significativas entre Andalucía y el resto de las comunidades, con valores más bajos de autopercepción en la primera y niveles de significación del .001; y entre Canarias y Madrid, con valores más bajos en Canarias y un nivel de significación del .01 (Tabla 1).

Figura 5
Nivel de alfabetización tecnológica en cada comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

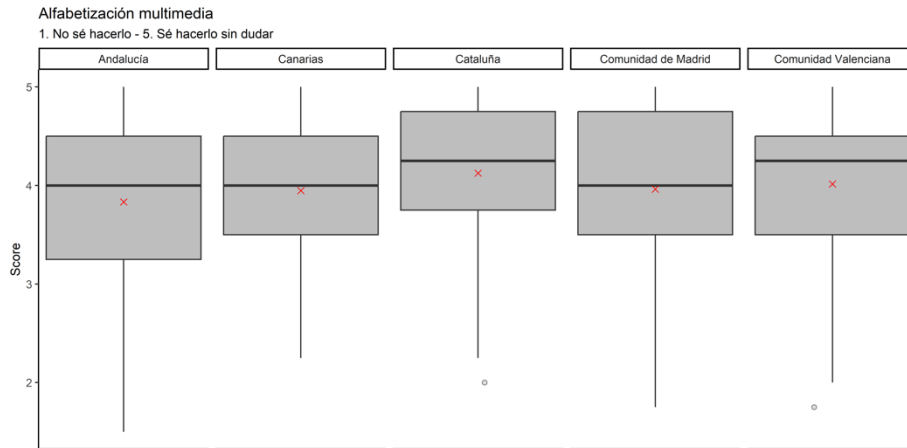
En cuanto a la alfabetización multimedia (Figura 6), el alumnado catalán vuelve a tener la mejor autopercepción (Me = 4.25, R = 3), seguido del valenciano (Me = 4.25, R = 3.25), madrileño (Me = 4, R = 3.25), canario (Me = 4, R = 2.75) y andaluz (Me = 4, R = 3.5). Se observa una mayor dispersión de las puntuaciones en las comunidades de Andalucía y Madrid.

Aunque en menor medida que en el resto de las alfabetizaciones, las diferencias en la alfabetización multimedia también son significativas entre comunidades autónomas ($\chi^2 = 10.263$, gl = 4, $p = .036$). En este caso, según los resultados de las comparaciones *post-hoc*, solo se encuentran diferencias significativas en Andalucía y Canarias respecto a Cataluña, con valores más bajos en las dos primeras y niveles de significación del .01 (Tabla 1).

Finalmente, el alumnado con mayor autopercepción en alfabetización comunicativa (Figura 7) es el de Madrid (Me = 4, R = 3), seguido de Cataluña (Me = 3.8, R = 3.2), Comunidad Valenciana (Me = 3.8, R = 3), Canarias (Me = 3.6, R = 3.6) y Andalucía (Me = 3.4, R = 3.6). Una vez más, Andalucía presenta la mayor dispersión de las puntuaciones en comparación con el resto de las comunidades autónomas.

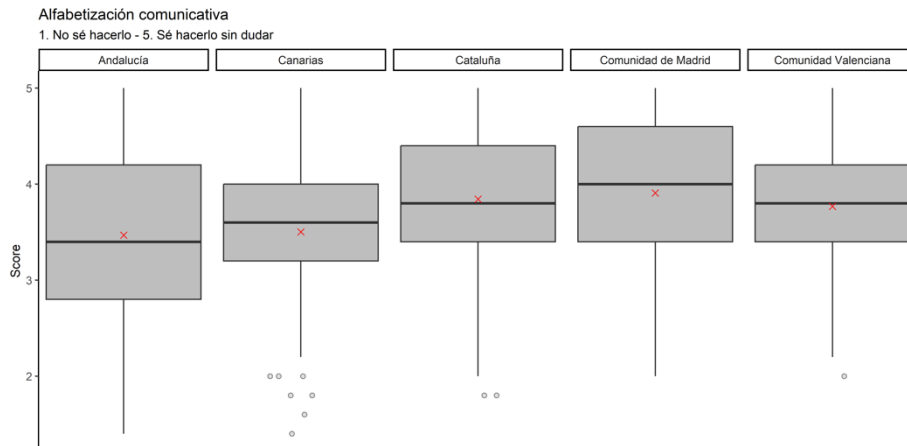
Las diferencias entre comunidades autónomas en la alfabetización comunicativa son significativas ($\chi^2 = 40.604$, gl = 4, $p < .001$). En concreto, según los resultados de las pruebas *post-hoc*, existen diferencias significativas entre Andalucía y Canarias y el resto de las comunidades (Tabla 1), las dos primeras con los valores más bajos de competencia y con niveles de significación del .001 y .01.

Figura 6
Nivel de alfabetización multimedia en cada comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

Figura 7
Nivel de alfabetización comunicativa en cada comunidad autónoma



Nota. Elaboración propia (2024).

Discusión

Se observan dos perfiles diferenciados entre las regiones de Canarias-Andalucía y otras como Madrid, Cataluña y Valencia, donde tanto la CD, a nivel general, como la alfabetización informacional y la comunicativa muestran niveles inferiores en las dos primeras regiones. Esto podría tener su origen en etapas previas a la universitaria, donde el alumnado adquiere la mayor parte de las competencias que pone en práctica en los grados.

La mayoría de las comunidades autónomas delegan en el profesorado la manera de implementar y evaluar los componentes para desarrollar la CD en la etapa de secundaria. Coincidimos con Aguiar et al. (2022) en que esto genera una disparidad de criterios en cómo los docentes actúan, ya que, mientras en comunidades como Canarias o Andalucía se establecen la temporalización y los contenidos para abordar el desarrollo de la competencia, en otras comunidades se permite una mayor flexibilidad dentro de los planes de estudio. Esto podría dar como resultado que el alumnado de las distintas comunidades acceda a la universidad con competencias diferentes, incluso dentro de una misma comunidad, en diferentes materias.

El alumnado universitario del estudio procede de diferentes regiones, y debemos contemplar que no existe equidad entre los sistemas educativos de las distintas CC. AA., con un desajuste entre los resultados obtenidos por el alumnado en las pruebas PISA. Una de las técnicas para explorar la igualdad educativa implica considerar el porcentaje de estudiantes ubicados en los dos extremos del espectro. Para ello, se examina el porcentaje de estudiantes excelentes y la pobreza educativa (definida como el número de estudiantes que no alcanzan un nivel mínimo en cuanto a conocimientos adquiridos y desarrollo de habilidades para enfrentar las demandas de su vida diaria). De esta manera, Canarias y Andalucía se ubican en la parte inferior de todas las regiones, con la menor cantidad de estudiantes destacados, mientras que comunidades como Madrid o Cataluña concentran la mayoría de estos estudiantes sobresalientes (Turienzo, 2020).

Los niveles de inversión educativa no parecen ser motivo suficiente para este desajuste. Así, Andalucía se encuentra entre las cuatro comunidades cuya inversión es más alta, junto con Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana, que en conjunto destinan en casi el 50 % de lo que invierten el resto de las CC. AA. Aunque es cierto que la inversión educativa no garantiza por sí sola mejores resultados, sí pudiera facilitar un efecto positivo, especialmente si los recursos se utilizan de forma eficiente (Rosado, 2023).

En cuanto a la etapa universitaria, coincidimos con Martínez (2020) al señalar que una forma de potenciar las alfabetizaciones en regiones con un nivel de autopercepción más bajo es ampliar la formación complementaria de los universitarios en herramientas digitales, ya que, como se ha observado, el uso cotidiano de aplicaciones de ocio y comunicación no supone que posean las competencias digitales requeridas. En concreto, y referido a los planes de formación del profesorado de Educación Primaria, una de las carencias de los programas es la falta de conocimientos específicos sobre CD, especialmente en lo que se refiere a la alfabetización informacional y tecnológica. Estas habilidades son fundamentales para el desempeño profesional de los docentes, ya que implican saber buscar, seleccionar y organizar la información de forma eficaz, así como utilizar adecuadamente la red y los dispositivos digitales (Llopis Nebot et al, 2021).

Respecto a la alfabetización comunicativa, encontramos diferencias entre los participantes canarios y andaluces con respecto al resto de la muestra. Esto, en los aspectos relacionados con la comunicación y la percepción de los demás, puede deberse a diferencias socioculturales vinculadas a la percepción que tienen los encuestados sobre su propio proceso de comunicación. Por ejemplo, para las personas de cada comunidad, como la andaluza, su acento continúa vinculado a percepciones desfavorables en comparación con las otras dos variantes, la canaria y la castellana, a un estatus social más bajo entre quienes lo hablan. La variante lingüística del centro peninsular continúa siendo reconocida como un estándar de expresión elocuente y se vincula con contextos más formales y serios (Santana, 2018). De igual modo sucede con la autopercepción del alumnado de Canarias, que señala el español del centro peninsular como mejor valorado. Así, Hernández y Semper (2018) ante una muestra de 117 estudiantes del Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas, encontraron que algo menos de la mitad señalaban que el castellano era la opción más prestigiosa, en contraposición a algo más de un 17 % que consideraba que era su propia dicción. De igual forma sucede cuando los canarios valoran su propia dicción y la de los andaluces, señalando que la variante andaluza rara vez es reconocida como un referente de prestigio, extendiendo esa consideración a otros aspectos como el socioeconómico (Hernández & Semper, 2021). Pero esta percepción no es exclusiva de los hablantes españoles, también sucede con estudiantes extranjeros que estudian español como, por ejemplo, el alumnado de Europa que realiza estudios dirigidos a aprender español. La valoración que realizan los estudiantes procedentes de las secciones bilingües de Eslovaquia, República Checa y Polonia sobre grabaciones de distintas dicciones del español señalan que perciben distinto rango entre las diversas variantes. La preferencia recae casi invariablemente en Madrid, ya que la mayoría la percibe de manera evidente como la fuente central de prestigio lingüístico (Svetozarovová, 2020). A conclusiones similares también llegaron Sosiński y Waluch (2021) en relación con la apreciación de las distintas formas del español, y específicamente en lo que respecta a la variante andaluza, por parte del alumnado de Polonia que estudia el Grado de Estudios Hispánicos de la Universidad de Varsovia. En este caso, el alumnado apostaba por la variedad del castellano central como la más prestigiosa, en contraposición a la variedad andaluza a la que catalogaron de descuidada y confusa.

Respecto a la visión que juegan los medios de comunicación, encontramos que se perpetúan diferentes estereotipos en función de la dicción de cada comunidad autónoma. Teniendo en cuenta a Guerrero (2020), que estudió un conjunto de 251 textos evaluados en el caso del andaluz, se encontró que esta variante lingüística se destaca principalmente cuando se busca realizar alguna forma de valoración, ya sea sobre la modalidad en sí o sobre aquellos que la hablan. Entre estos juicios destacan los que señalan que el andaluz es una modalidad mal vista, estigmatizada, que se vincula con personas incultas y que es motivo de burla. De igual forma, y atendiendo a 136 textos que valoran la dicción de Canarias, se evidenció que, aunque está algo mejor valorada que la andaluza, sí señalan la situación de exclusión en los contextos formales de comunicación y señala la ausencia de un proceso de normalización.

Por otro lado, las diferencias significativas existentes entre regiones, como sucede con la alfabetización tecnológica y multimedia, hacen que se refuerce el cuestionamiento del concepto de nativo digital. Existen autores que señalan que la generación actual de alumnado universitario se caracteriza por ser nativa digital, con un uso continuado de teléfonos inteligentes desde hace varios años. Así, indican que los estudiantes demuestran habilidades equiparables en el manejo y funcionamiento de aplicaciones, considerándose a sí mismos como competentes en este aspecto (Harmon & Walden, 2020). La concepción estereotipada del nativo digital no describe cómo los individuos más jóvenes, incluidos muchos estudiantes y profesionales, perciben, emplean o interactúan con la tecnología, directa o indirectamente. La noción comúnmente conocida como "nativos digitales" resulta ser una categorización inadecuada o limitada para representar con precisión al alumnado contemporáneo, dado que varias de las características atribuidas a dicha etiqueta, así como numerosos supuestos relacionados, han sido cuestionados e incluso refutados en investigaciones recientes (Gallardo, 2014).

En entornos educativos, el no cuestionar este estigma tiene consecuencias tangibles, dado que frecuentemente deja a los alumnos desprovistos de la formación, el apoyo hacia las necesidades y contextos de aprendizaje (Smith et al., 2020). En este sentido, encontramos que el alumnado participante refleja diferencias significativas en cuanto a las alfabetizaciones, a pesar de haber nacido en el mismo país y tener el acceso a la tecnología en mayor o menor medida, lo que contrasta con el concepto de nativo digital y lo que se espera de esta etiqueta. Coincidimos con Cabero-Almenara et al. (2022) en que los estudiantes no se ajustan completamente al concepto de "nativos digitales", ya que sus autoevaluaciones sobre su competencia tecnológica no son tan altas, y no usan frecuentemente herramientas tecnológicas, resaltando el uso de redes sociales.

Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue analizar las posibles diferencias entre comunidades autónomas en España a nivel de CD general, y sus diferentes alfabetizaciones, en una muestra de estudiantes de grado. Como hemos observado hay diferencias entre comunidades en algunas de las alfabetizaciones de la CD y es la primera ocasión en la que se ponen de manifiesto. Hemos intentado relacionar estas diferencias con aspectos de carácter socioeducativo, pero sería necesario profundizar algunos de estos aspectos para entender las diferencias y poder actuar en cada contexto. Pudiera ser que las variables sociales y las diferencias en el tratamiento de las competencias clave por parte de las diferentes CC. AA. estuviesen, de alguna manera, condicionando la percepción que los estudiantes universitarios tengan de su CD.

En cuanto a la prospectiva, se hace necesario profundizar en diferentes aspectos que se suceden, de manera combinada, en la etapa preuniversitaria. En especial los factores relacionados con el desempeño de la CD, a nivel curricular, y las políticas e inversión educativa para desarrollar las habilidades necesarias para poder desenvolverse digitalmente. Las limitaciones de este estudio radican en dos aspectos: por un lado, la CD se midió en términos de autopercepción, no mediante la aplicación de ninguna prueba o evaluación; por otro, la dificultad para obtener una muestra representativa de todas las comunidades autónomas del Estado español, ya que solo se obtuvo muestra suficiente de cinco comunidades autónomas para realizar el estudio comparativo y, por tanto, no fue posible hacer una comparativa de la situación a nivel nacional. Asimismo, el muestreo realizado para este estudio fue un muestreo por conveniencia debido a la necesidad de una mayor

facilidad de acceso a la muestra. Este muestreo no se realizó a propósito para este estudio, sino que fue parte de la recolección de datos de otros proyectos de investigación.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, L. M. y J. A.; Metodología y análisis de datos, M. V.; Redacción, revisión y edición, L. M., J. A. y M. V.

Referencias

- Aguiar Cuesta, Á. I. Colomo Magaña, E. Ruiz-Palmero, J. & Cívico Ariza, A. (2022). ¿Cómo adquiere la competencia digital el alumnado de ESO en geografía e historia? Legislación, criterios y realidades. En E. Sánchez-Rivas, E. Colomo-Magaña, J. Ruiz-Palmero y M. Gómez-García (Coords.), *La tecnología educativa como eje vertebrador de la innovación* (pp. 305-316). Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16352>
- Ahern, A. & López-Medina, B. (2021). Developing pre-service teachers' digital communication and competences through service learning for bilingual literacy. *Training, Language and Culture*, 5(1), 57-67. <https://doi.org/10.22363/2521-442X-2021-5-1-57-67>
- Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 98, 191-199. <https://www.jstor.org/stable/24886415>
- Alejandre Biel, L. & Álvarez Ramos, E. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. *Caracteres*, 8(2), 205-236. <http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2019/11/Caracteresvol8n2noviembre2019.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- British Educational Research Association. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research* (Fourth ed.). British Educational Research Association (BERA). <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Cabello, R. (2013). Migraciones digitales. Hacia un plan institucional de alfabetización digital. En R. Cabello (Coord.), *Migraciones digitales: Comunicación, educación y tecnologías digitales interactivas* (pp. 13-48). Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Cabero-Almenara, J., Romero-Tena, R., Barroso-Osuna, J. & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marcos de Competencias Digitales Docentes y su adecuación al profesorado universitario y no universitario. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 137-158. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp137-158>
- Cabero-Almenara, J., Martínez-Pérez, S., Gutiérrez-Castillo, J. J. & Palacios-Rodríguez, A. (2022). University Students' Perceptions of the Use of Technologies in Educational Activities and Mental Effort Invested. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 305-326. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32714>
- Dunn, T. J., Baguley, T. & Brunnsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/BJOP.12046>
- Escardíbul, J. O. & Mora, T. (2012). Recursos escolares, competencias y fracaso. Un análisis

- regional, *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 119-136. https://www.ief.es/docs/destacados/publicaciones/revistas/pgp/67_06.pdf
- Gallardo Echenique, E. (2013). Competencia digital: revisión integradora de la literatura. *Revista de Ciencias de La Educación Academicus*, 1(3), 56-62. https://ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_7.pdf
- Gallardo Echenique, E. E. (2014). *An investigation of the social and academic uses of digital technology by university students* [Tesis doctoral, Universitat Rovira i Virgili]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/277423>
- Gisbert Cervera, M. & Esteve Mon, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7. <https://www.catedraunesco.es/index.php/publicaciones-y-conferencias/123-digital-learners-la-competencia-digital-de-los-estudiantes-universitarios>
- Gisbert Cervera, M., González Martínez, J. & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- González-Martínez, J., Esteve-Mon, F. M., Larraz Rada, V., Espuny Vidal, C. & Gisbert Cervera, M. (2018). INCOTIC 2.0. Una nueva herramienta para la autoevaluación de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(4), 133-152. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8401>
- Guerrero Salazar, S. (2020). Análisis comparativo de las actitudes lingüísticas sobre las modalidades andaluzas y canarias en la prensa española. *Moderna Språk*, 114(1), 108-138. <https://doi.org/10.58221/mosp.v114i1.7525>
- Harmon, K., & Walden, E. A. (2020). Comparing three theories of the gender gap in information technology careers: The role of salience differences. *Journal of the Association for Information Systems*, 22(4), 1099-1145. <https://doi.org/10.17705/1jais.00690>
- Hernández Cabrera, C. E. & Samper Hernández, M. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia las variedades cultas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 179-208. <http://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200179>
- Hernández Cabrera, C. E. & Samper Hernández, M. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios canarios hacia la variedad andaluza. *Philologia Hispalensis*, 35(1), 95-116. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.05>
- Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Graduados según nivel educativo. Pruebas de acceso a la universidad. Estudiantes matriculados en educación universitaria*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481211&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m1=PYSDetalle¶m3=1259924822888
- Larraz, V. (2013). *La competència digital a la Universitat* [Tesis doctoral, Universidad de Andorra]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://www.tdx.cat/handle/10803/113431>
- Llopis Nebot, M., Santágueda Villanueva, M. & Esteve Mon, F. M. (2021). Competencia digital, actitudes y expectativas hacia las tecnologías digitales. Perfil de los futuros maestros de primaria. *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 11, 114-130. <https://doi.org/10.6018/riite.470331>
- López Vicent, P., González Calatayud, V., Aguiar Perera, M. V. & Artiles Rodríguez, J. (2017). La gestión de la información en entornos personales de aprendizaje: estudio exploratorio en alumnado de último curso de grado. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1303-1320. <https://doi.org/10.5209/RCED.51849>

- Martínez Navarro, J. (2020). La competencia digital de los estudiantes universitarios latinoamericanos. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 276-289. <https://doi.org/10.46661/ijeri.4387>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2022_184171/
- Prendes, P., Castañeda, L., Gutiérrez, I. & Sánchez, M. (2017). Entornos personales de aprendizaje en los futuros profesionales: ni nativos ni residentes, sólo supervivientes. *Revista Internacional de Tecnología de la Información y la Educación*, 7(3), 172-178. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.3.861>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rosado Castellano, M. F. (2023). *La educación en España desde un enfoque histórico-político. Estudio comparado del sistema educativo español en Educación Secundaria y Formación Profesional: perspectiva nacional y autonómica* [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa. Repositorio Institucional de la Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/18206>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. & Esteve-Mon, F. (2019). La competencia digital de los estudiantes universitarios de primer curso de grado. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 104-113. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.5598>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63-74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- Santana Marrero, J. (2018). Creencias y actitudes de jóvenes universitarios sevillanos hacia las variedades normativas del español de España: andaluza, canaria y castellana. *Pragmática Sociocultural / Sociocultural Pragmatics*, 6(1), 71-97. <https://doi.org/10.1515/soprag-2018-0003>
- Silva-Quiroz, J. & Morales-Morgado, E. M. (2022). Assessing digital competence and its relationship with the socioeconomic level of Chilean university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00346-6>
- Smith, E. E., Kahlke, R. & Judd, T. (2020). Not just digital natives: Integrating technologies in professional education contexts. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 1-14. <https://doi.org/10.14742/ajet.5689>
- Sosiński, M. & Waluch de la Torre, E. (2021). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios de la Universidad de Varsovia hacia la variedad andaluza del español. *Philologia Hispalensis*, 35 (1), 193-214. <https://doi.org/10.12795/PH.2021.v35.i01.09>
- Svetozarovová, R. (2020). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español: valoración directa e indirecta. *Tonos Digital*, 38(1), 1-28. <http://hdl.handle.net/10201/86333>
- The GenIUSS Group. (2014). *Best practices for asking questions to identify transgender and other gender minority respondents on population-based surveys*. The Williams Institute. <https://williamsinstitute.law.ucla.edu/publications/geniuss-trans-pop-based-survey/>
- Turienzo Fraile, D. (2020). *La equidad del sistema educativo español: estudio comparado de las Comunidades Autónomas*. Instituto Nacional de la Administración Pública. <https://cpage.mpr.gob.es/producto/la-equidad-del-sistema-educativo-espanol/>

Ramos Trasar, I., Ceinos Sanz, C., Fernández Rey, E. & Gewerc Barujel, A. (2025). Análisis de los planes de formación del profesorado en universidades públicas españolas ¿Qué se entiende por calidad? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 229-244.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.110850>

Análisis de los planes de formación del profesorado en universidades públicas españolas ¿Qué se entiende por calidad?

Analysis of teacher training plans in Spanish public universities. What is meant by quality?

Inés Ramos Trasar

Universidade de Santiago de Compostela, <http://orcid.org/0000-0002-4609-567X>

Cristina Ceinos Sanz

Universidade de Santiago de Compostela, <http://orcid.org/0000-0001-5538-9963>

Elena Fernández Rey

Universidade de Santiago de Compostela, <http://orcid.org/0000-0001-6018-0419>

Adriana Gewerc Barujel

Universidade de Santiago de Compostela, <http://orcid.org/0000-0002-7369-9903>

Resumen

Con la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades españolas han desarrollado planes de formación estructurados y organizados con el propósito de favorecer la mejora profesional y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo una cuestión en la que también incide la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). En base a esto, el presente estudio pretende identificar la perspectiva que plantean las universidades públicas españolas y qué se entiende por docencia universitaria de calidad en el marco de sus planes de formación. Para ello, se ha realizado un estudio descriptivo de los planes formativos de diecisiete Universidades españolas, identificando presencia-ausencia de elementos estructurales, a través del cálculo de estadísticos, concretamente, frecuencias y medias. A posteriori, se realizó un análisis de contenido de estos elementos en cinco de estas universidades. Los resultados derivados del estudio muestran la falta de contextualización de los planes; un análisis de necesidades específico deficiente; la ausencia de evaluación de impacto y del propio plan formativo; así como una oferta formativa con modalidades que, en general, se alinean con una sumatoria de cursos genéricos. A modo de conclusión, se apunta que la calidad de las funciones del profesorado se vincula con eficiencia y mejora, pero no se delimita el significado del término calidad ni los pasos hacia cómo perseguir esta finalidad.

Palabras clave: Formación; profesorado; Educación Superior; desarrollo profesional; calidad de la educación.

Abstract

With the implementation of the European Higher Education Area, Spanish universities have developed structured and organized training plans to promote professional improvement and the enrichment of teaching-learning processes. This issue is also affected by the Organic Law 2/2023, of 22 March, on the University System (LOSU). Based on the previous ideas, this study aims to identify the proposed perspective by Spanish public universities and what is meant by quality university teaching within the framework of their training plans. To this end, a descriptive study of the training plans of seventeen Spanish universities was carried out, identifying the presence-absence of structural elements through the statistics calculation, specially, frequencies and averages. Subsequently, a content analysis of these elements was carried out in five of these universities. The obtained results show a lack of contextualisation of the plans; a deficient needs specific analysis; an absence of impact assessment and of the training plan itself; as well as a training offer with modalities which, in general, are aligned with a sum of generic courses. In conclusion, it is highlighted that the quality of teachers' functions is linked to efficiency and improvement, but the meaning of the quality term and the steps towards how to get this goal are not delimited.

Keywords: Training teachers; Higher Education; professional development; educational quality.

Introducción

La profesión docente se desarrolla en un escenario impactado por las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y tecnológicas. En ese marco, cualquier propuesta para su desarrollo profesional debe entenderse como una práctica social históricamente situada. Por tanto, el examen de esta temática necesita contextualización, así como el análisis de enfoques y modelos según llevan consigo una idea sobre la función de la universidad y sobre lo que significa ser profesor universitario en el primer cuarto del siglo XXI.

Ese contexto ha estado influido por el proceso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual hizo hincapié en las políticas de evaluación y acreditación universitaria. Su eje central fue la puesta en marcha de mecanismos para garantizar la calidad en la educación superior (Álvarez-López & Matarranz, 2020). A un tiempo, supuso una política con implicaciones didácticas, instalando el sistema de competencias y créditos ECTS (*European Credit Transfer System* -Sistema Europeo de Transferencia de Créditos-) para que la capacitación del alumnado facilitase su acceso al mercado laboral, de forma que se posicionaba en el centro de la enseñanza con foco en el aprendizaje a lo largo de la vida (Regueira et al., 2020).

Esta apuesta ha generado una reconversión sociocultural de los modos y maneras de ser docente en la universidad, así como otras formas de representación de la profesionalidad (Montero, 2014). La complejidad del fenómeno muestra también heterogeneidad, debida a las configuraciones institucionales y a las tradiciones académicas o las tribus disciplinares (Becher, 2001).

El EEES ha colocado a la docencia y la reflexión sobre ella en un primer plano. Como consecuencia, se implantaron programas de formación para el profesorado universitario y requisitos de cursos y prácticas para los candidatos a plazas de profesorado, acompañados de políticas de rendición de cuentas. A un tiempo, estas políticas implicaron nuevos sistemas de supervisión de acreditación y/o procedimientos de auditoría para facultades y universidades, ya que la finalidad se centraba en lograr un sistema de educación superior compartido. Todo ello tuvo lugar en un marco de políticas, iniciativas y enfoques diversos, en ocasiones contradictorios, con procesos de privatización de las instituciones públicas (muy cuestionados), acompañados de una profunda precarización del trabajo del profesorado universitario, dada la perspectiva gerencial y enfoques neoliberales basados en el mercado (Verger & Parcerisa, 2018).

Sumado a esto, recientemente, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) y algunas leyes autonómicas de Universidades (Andalucía -Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades-, Cataluña -Ley 7/2022, de 12 de mayo, de modificación de la Ley 1/2003, de universidades de Cataluña-, Aragón -Ley 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón- y Murcia -Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia) han recuperado la preocupación por la formación y actualización de las capacidades del profesorado, vinculándola con la consecución de una docencia de calidad, que se ha materializado en la obligatoriedad de planificar esa formación e inscribirla en el marco de sus planes estratégicos, situándola como condición para la mejora profesional y el enriquecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese marco, el aprendizaje por competencias se ha ido transformando en una política educativa internacionalmente asentada en la formación del profesorado universitario (Rappoport et al., 2021; Sánchez-Tarazaga & Matarranz, 2023; Valle et al., 2023). Toma como base la interrelación de la teoría con la experiencia práctica, derivando a la reinterpretación de conocimientos previos y a la creación de nuevos en relación con la situación profesional (Tejada & Ruiz, 2016). La formación docente por competencias debe partir de un proyecto integrado, pensado como un todo, de manera que esté bien organizado y sea sistemático y progresivo (Zabalza, 2012).

Por ello, el análisis de los planes de formación ofrece una excelente oportunidad para identificar qué se entiende por docencia universitaria de calidad y qué tipo de conocimiento docente es el deseable en el profesorado universitario, por lo que este trabajo analiza las propuestas de formación del profesorado universitario en un conjunto de universidades españolas.

Al respecto de una docencia de calidad, se apunta que esta es aquella en la que el profesorado activa las competencias disciplinares (propias del área profesional), pedagógicas (relacionadas con la planificación y la gestión de la docencia) y genéricas (de carácter transversal y transferibles a contextos diversos) de manera adecuada para que éstas influyan en los mecanismos y procesos “que provocan la actividad de aprender de los sujetos y en ellos deberíamos fijar la calidad de la enseñanza.” (Gimeno, 2012, p. 48).

Estructura y diseño de programas formativos para el profesorado universitario

Los programas de formación docente son acciones orientadas a objetivos definidos conforme a un determinado diagnóstico. Su estructura y organización apuntan a la consecución de los objetivos propuestos, por lo que no se trata de acciones sin relación entre sí que responden a propuestas de manera autónoma o aisladas. La elaboración de un programa requiere la identificación de necesidades formativas y la definición del profesional que se pretende consolidar. Esto supone la existencia de ciertos componentes que expresan decisiones sobre “POR QUÉ”, “QUÉ”, “CÓMO”, “CUÁNDO”, “CON QUÉ” y “PARA QUÉ”. La presencia o ausencia de estos elementos en los planes da cuenta de cuestiones que van más allá de la formalidad, pudiendo ofrecer indicios sobre el tipo de propuesta y en dónde se asienta su intencionalidad.

Uno de los elementos ineludibles de la programación es su contextualización, ya que explicita el profesional al que se aspira (Bozu & Canto, 2009) y se asienta en la cultura institucional, organizativa y estratégica. Sirve para definir las metas, debiendo combinarse con el análisis de necesidades de los colectivos a los que va dirigida la formación y, en el caso del profesorado universitario, también necesita dar cuenta de las especificidades de las diferentes áreas de conocimiento ya que, si bien hay aspectos generalistas en la enseñanza, no puede eludirse el lugar y el valor de las didácticas específicas. En ese sentido, los estudios académicos sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (Shulman, 1987) y Conocimiento didáctico-tecnológico del contenido (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006) remiten a la especificidad del contenido a enseñar para construir cualquier propuesta de enseñanza.

Por último, si bien, en los últimos años, la evaluación y rendición de cuentas se ha transformado en un ámbito hegemónico, impulsado por las políticas públicas de acreditación, en el marco de la programación de la formación permanente del profesorado, es importante integrar las condiciones

y características que tendrá la evaluación, tanto formativas como sumativas (Cronbach, 1982). Se identifican diferentes fases en este proceso (necesidades, objetivos, proceso, resultados, etc.); pero todas forman parte de un esquema único que revelará la puesta en marcha del programa y la calidad de sus logros (Tejedor, 2000). Para avanzar en la idea de una docencia de calidad, si es realmente eso lo que se pretende, se tendría que trabajar a partir de la identificación de los objetivos institucionales y los requerimientos profesionales para llevarlos a cabo. Si se utiliza la perspectiva de la eficacia, se produce una tergiversación del valor de la evaluación como herramienta de mejora, en favor del rendimiento de cuentas a partir de indicadores y baremos (Escudero & Trillo, 2015).

Innovación y calidad, ¿dos caras de una misma moneda?

La innovación relacionada con la calidad educativa han sido las estrellas invitadas a todas las fiestas desde que comenzó a implementarse el EEES, sobre todo porque responden a demandas que devienen del contexto sociopolítico vigente que alinea a las universidades en propuestas de corte neoliberal (Ball, 2007; Gewerc, 2014). En ese marco, tanto la innovación como la calidad se transforman en conceptos fetiches. Si bien innovar significa introducir cambios, con la intención de mejorar uno o varios aspectos de una práctica concreta, el concepto de mejora está sujeto a la ideología del grupo que emprende los cambios. Están los basados en la eficacia, desde una perspectiva técnica de la innovación, que entienden la práctica educativa como intervención tecnológica, la enseñanza como proceso-producto, el profesor como técnico y la formación por competencias. Todos ellos son enfoques incluidos en la concepción epistemológica de la enseñanza como racionalidad de orden técnico (Habermas, 1998). Sin embargo, desde una perspectiva sociocultural, los procesos de cambio no son lineales y las instituciones y los sujetos son mediadores y reconstructores de la realidad educativa. En este marco, la formación no obedece a la aplicación técnica o a las adquisiciones científicas, sino a la transferencia del saber hacer adquirido en la experiencia formativa (Ferry, 1983), producto de la reflexión sobre la práctica (Hubball et al., 2005; Schön, 1992).

El concepto de calidad también adquiere diferentes significados según la perspectiva que se adopte. Asociado a eficacia, eficiencia y acreditación, se refiere a la capacidad de conseguir los objetivos o metas propuestas (eficacia) sin tener en cuenta las metas no previstas y que surgen en el proceso; la obtención, distribución y utilización de manera adecuada de los recursos necesarios (eficiencia) y; por último, el proceso riguroso de evaluación que permite a una institución educativa obtener un reconocimiento público por su desempeño a través de la opinión de un organismo externo (acreditación). En cambio, desde una perspectiva sociocultural, la calidad educativa trasciende estos aspectos poniendo foco en la participación y colaboración de la comunidad educativa y en los procesos de mejora continua del servicio educativo. De ahí surge el valor del proceso formativo que se lleva a cabo en respuesta a las necesidades presentes y futuras.

La calidad docente implica conjugar un conocimiento disciplinar adecuado con la aplicación contextualizada de métodos y estrategias de enseñanza y las necesarias competencias reflexivas sobre y en la acción. La calidad docente es un factor relevante para la calidad de la enseñanza universitaria, pero no el único, ya que resulta más importante la propia institución universitaria como contexto formativo, según el enfoque de las coreografías didácticas (Zabalza & Zabalza, 2022).

Desde este encuadre, para comenzar a construir la calidad de un sistema o institución educativa, es necesario que las políticas educativas se cimenten a través de una visión compartida de los diversos actores y sectores sociales, considerando los retos y necesidades que éstos presentan, con la finalidad de establecer metas concretas que conlleven a su resolución (Martínez et al., 2017) y en las que prevalezca el trabajo colectivo, el cual se traduzca en prácticas compartidas en comunidad, construidas a lo largo del tiempo de manera longitudinal (Wenger, 1998).

La garantía de la capacitación y competencia del profesorado universitario es una responsabilidad institucional, que puede llevarse a cabo de diferentes formas, entre las que destaca el Programa DOCENTIA (ANECA, 2025). Este incluye tres dimensiones para evaluar la calidad de la docencia: planificación, desarrollo de la enseñanza y resultados.

Modalidades y tipología de formación

Las modalidades que adoptan los planes de formación se refieren a las formas que estructuran y dan entidad a las diferentes actividades. Ya sea a distancia, presenciales o híbridas, se definen en función de contenidos, objetivos, duración, número y protagonismo de los participantes, así como evaluación. El amplio abanico de modalidades se clasifica en función de diferentes criterios: de carácter individual o grupal; autoformación, hetero-formación o colaborativa y de la combinación de ellas (Ferry, 1983). Es posible hibridar cualquier propuesta, pero nos aventuramos a diferenciar las que se focalizan en el trabajo receptivo individual (cursos, jornadas, seminarios), de otras que proponen al sujeto de la formación como ser activo en la construcción del conocimiento (talleres, grupos de trabajo, etc.). Se resalta la eficacia de las modalidades que privilegian la colaboración y el valor de integrar la perspectiva del modelo del profesor reflexivo como práctica indagadora y crítica, la cual permite revisar las concepciones, creencias y estrategias que subyacen a la docencia, estableciendo procesos de investigación y mejora de la propia enseñanza.

Según Steinert (2014), es necesario reconceptualizar la formación docente y moverse del repetitivo uso de cursos y talleres breves y aislados hacia un aprendizaje profesional más continuo y auténtico, con un componente longitudinal. La formación docente precisa ser más un proceso que un evento, ya que debe servir también como un instrumento útil para promover el cambio organizacional (Steinert, 2014) con impacto en la práctica de la enseñanza (Sims et al., 2021).

Método

Objetivos

El principal objetivo del presente trabajo se centra en llevar a cabo un estudio de diferentes planes de formación diseñados y desarrollados por diversas Universidades públicas, ubicadas en las diferentes Comunidades Autónomas del contexto español, con el propósito de identificar cuál es el enfoque de formación que plantean las universidades públicas españolas y qué se entiende por docencia universitaria de calidad en el marco de sus planes de formación. Los objetivos específicos formulados se concretan del siguiente modo:

- Analizar la estructura de los planes de formación seleccionados, en relación con la ausencia o presencia de elementos clave.
- Identificar elementos significativos en planes de formación y líneas estratégicas seleccionados de diferentes universidades españolas.
- Explorar la perspectiva de calidad adoptada en las propuestas formativas por las diferentes universidades españolas.

Diseño de la investigación

El estudio realizado se ha desarrollado en dos fases. La primera examina los planes de formación de diecisiete universidades españolas, mientras que la segunda analiza en profundidad esos planes y las líneas estratégicas de cinco de ellas.

Para el desarrollo de la primera fase, se seleccionó una universidad pública por cada una de las Comunidades Autónomas existentes en el territorio español. En el caso de aquellas autonomías en las que solo existía una universidad pública, esta fue la seleccionada, mientras que en aquellas en las que existe más de una se establecieron los siguientes criterios de inclusión: 1. encontrarse ubicada en la capital autonómica en aquellos territorios en donde su estatuto de autonomía define legalmente dicha capital; y 2. en aquellos territorios en donde no se define legalmente la capital en los correspondientes estatutos de autonomía (concretamente, el caso de las Islas Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura y País Vasco), se optó por seleccionar aquella universidad con campus universitario en la localidad en la que se encuentra ubicada la sede del gobierno autonómico. Las universidades públicas seleccionadas para la primera fase se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1
Universidades Públicas participantes por Comunidad Autónoma

Comunidad Autónoma	Universidad
Andalucía	Universidad de Sevilla
Aragón	Universidad de Zaragoza
Asturias	Universidad de Oviedo
Baleares	Universidad de las Islas Baleares
Canarias	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Cantabria	Universidad de Santander
Castilla y León	Universidad de Valladolid
Castilla-La Mancha	Universidad de Castilla-La Mancha
Cataluña	Universidad de Barcelona
Extremadura	Universidad de Extremadura
Galicia	Universidad de Santiago de Compostela
La Rioja	Universidad de La Rioja
Madrid	Universidad Complutense de Madrid
Murcia	Universidad de Murcia
Navarra	Universidad Pública de Navarra
País Vasco	Universidad del País Vasco
Valencia	Universidad de Valencia

Tras la selección de universidades se procedió a la búsqueda de los planes de formación en las páginas web institucionales, en acceso abierto. A un tiempo, se tomaron en consideración algunos elementos estructurales que deben formar parte de un plan de formación (contextualización, análisis de necesidades, objetivos, contenidos y evaluación).

Para desarrollar la segunda fase, se seleccionaron los planes de formación y sus correspondientes planes estratégicos de las Universidades de Sevilla, Barcelona, Murcia, Santiago de Compostela y Valencia. El criterio empleado fue el número de elementos estructurales incluidos (de 1 a 5), siguiendo un procedimiento aleatorio.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la recogida de información en la fase 1 se creó una base de datos con las diferentes categorías de análisis (Tabla 2) para cada universidad, las cuales emergieron de la revisión de la literatura existente, siendo validadas por tres expertos en metodología y formación docente.

Tabla 2
Categorías e Indicadores de Análisis

Categorías	Indicadores
Plan de Formación	Presencia/ausencia de plan de formación
	Presencia/ausencia de plan de formación completo y estructurado
	Actualización del plan de formación
	Presencia/ausencia de contextualización

Elementos estructurales clave	Presencia/ausencia de análisis de necesidades
	Presencia/ausencia de objetivos
	Presencia/ausencia de bloques temáticos y/o contenidos
	Presencia/ausencia de evaluación

Los datos recabados se importaron al software estadístico IBM SPSS (Versión 28.0.) para realizar un análisis descriptivo, en el que se calcularon frecuencias y medias.

Las categorías e indicadores de análisis de los planes de formación y líneas estratégicas tomadas en consideración en la fase 2 se reflejan en la Tabla 3. Dichas categorías e indicadores se establecieron a partir de la revisión de los planes de formación de las universidades analizadas, por tratarse de elementos comunes en la totalidad de propuestas estudiadas.

Tabla 3

Categorías e Indicadores de análisis en planes de formación y planes estratégicos seleccionados

Categorías	Indicadores
Plan de formación	Modalidades y tipología de formación
	Bloques temáticos/ contenidos abordados
	Finalidades de la formación diseñada

En esta segunda fase se empleó el software Atlas.Ti 9. Se desarrolló un análisis de contenido mediante una codificación emergente y abierta. El proceso seguido fue una codificación inductiva, consistente en la observación de la información y la reducción de los elementos comunes del análisis de los planes de investigación de cada universidad. Para ello, se llevó a cabo una “codificación in vivo” resaltando los segmentos de información y generando códigos. A partir de las categorías y códigos resultantes, se obtuvieron dos nubes de palabras (Figura 3 y Figura 4) que muestran la frecuencia de inclusión de distintos términos por parte de las universidades, en lo referido a dos de los indicadores de análisis: Bloques temáticos y/o contenidos abordados y las finalidades de la formación diseñada.

Resultados

Primero, se presentan los resultados del análisis descriptivo y después los derivados del análisis en profundidad de los cinco planes de formación y líneas estratégicas seleccionados.

Primera fase: Análisis descriptivo

El punto de partida de los resultados se centra en la presencia de un plan de formación actualizado en las universidades seleccionadas, ya que la última actualización realizada se corresponde con el curso académico 2023-2024, por lo que se cumple con lo postulado por la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) en su articulado, respecto a la obligatoriedad de desarrollar programas de formación docente.

En lo que respecta a los componentes estructurales incluidos en los planes de formación, solo una universidad los incluye en su totalidad, por lo que se manifiesta la existencia de planes incompletos (Figura 1). La media de elementos incluidos en todas las universidades analizadas es de 2.65.

Según los datos presentados en la figura 2, el componente estructural más presente en los planes de formación analizados es el referido a los objetivos, mientras que el más ausente es el vinculado con la contextualización. Esta falta de contextualización implica que la formación no se basa en el estudio previo de las necesidades y características del profesorado, áreas de conocimiento o titulaciones, con lo que las propuestas formativas son de carácter genérico.

Figura 1
Número de elementos estructurales incluidos en los Planes de Formación analizados

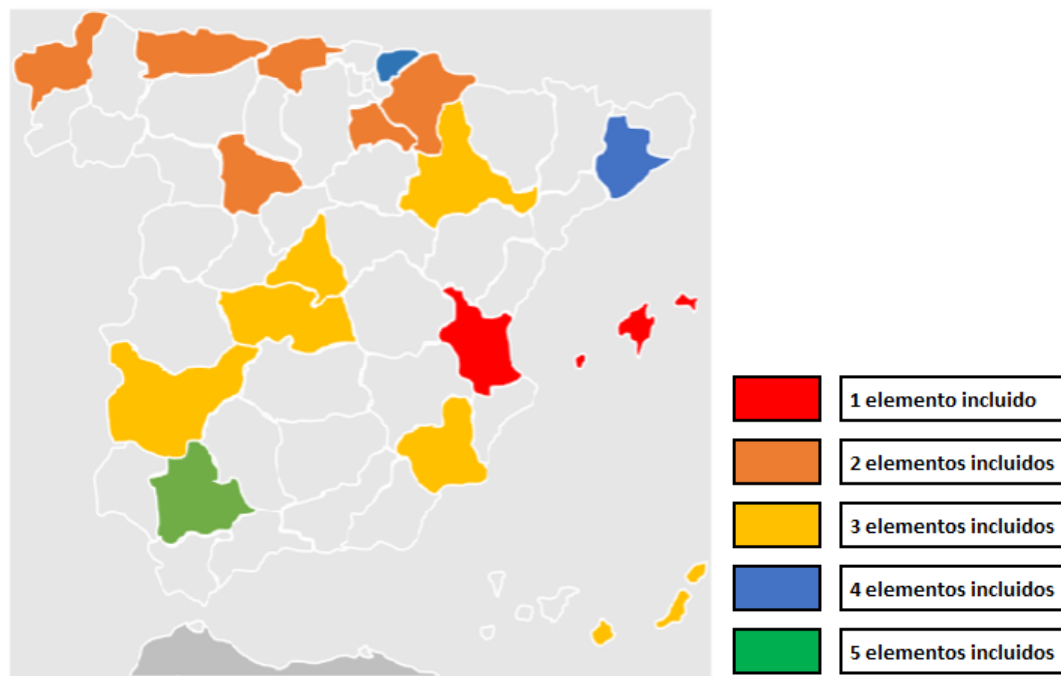
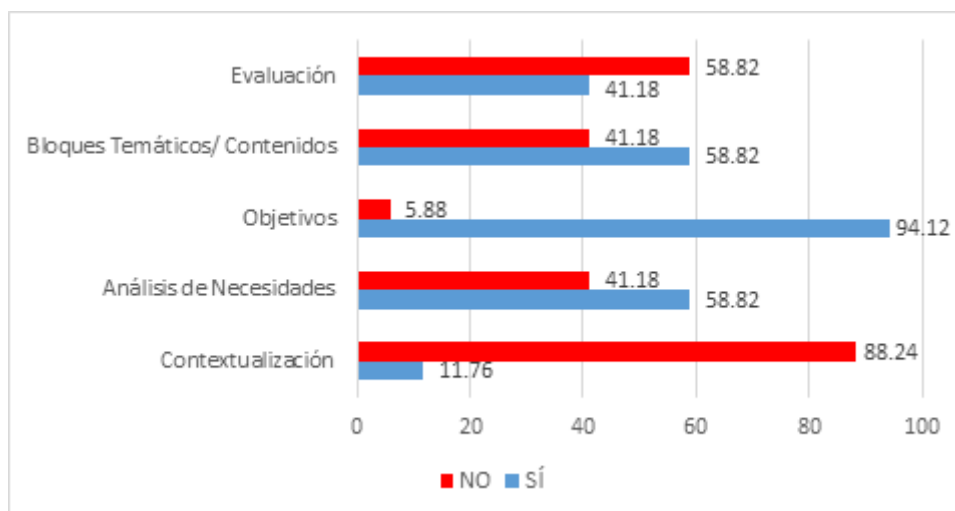


Figura 2
Frecuencia de inclusión de elementos estructurales en Planes de Formación



Los objetivos del plan están en todas las universidades analizadas excepto en la de Navarra, donde no se recoge información referida a estos, aunque sí de las acciones formativas que promueve. El 35.3 % no los formula como apartado específico, pero se dan a conocer a lo largo de la propuesta. El componente estructural más ausente es la contextualización, presente sólo en dos universidades (Barcelona y Sevilla), en las cuales se expone el porqué de su oferta formativa, acorde a una cultura organizativa -líneas estratégicas, valores y creencias-.

El análisis de necesidades y la delimitación de bloques temáticos y/o contenidos está presente en algo más de la mitad de los planes de formación analizados. La evaluación se considera en cerca del 40 % de las propuestas frente a casi un 60 % que no lo hace.

Ese 60 % se centra en el proceso de acreditación de las acciones formativas por parte del personal docente, así como en los requisitos precisos para ser certificada, por lo que, en dichas propuestas, no se plantea la evaluación de impacto ni el seguimiento de las acciones formativas diseñadas. Por tanto, se observa que no existe una evaluación de la propia formación que incluya, entre otros indicadores, su impacto en la calidad docente.

De las diez universidades que incluyen el análisis de necesidades, solo tres (Sevilla, Extremadura y País Vasco) lo delimitan explícitamente, mientras que las siete restantes lo referencian sin concretar el proceso diagnóstico realizado, por lo que no puede valorarse la idoneidad de las acciones formativas diseñadas para satisfacer las necesidades existentes y/o detectadas.

En cuanto a la delimitación de bloques temáticos y/o contenidos, solo el plan de formación de la Universidad de Extremadura incluye este apartado como tal en su diseño. De las propuestas analizadas que no lo incluyen, el 52.95 % formula bloques temáticos o ejes/líneas estratégicas, mientras que el 17.64 % de las propuestas no recogen este apartado, a pesar de presentarlos para cada una de las acciones de formación, como sucede en el caso de las Universidades de Oviedo, Santander y Santiago de Compostela.

Segunda fase: Análisis de contenido

El análisis en profundidad de los planes de formación y del plan estratégico de las cinco universidades seleccionadas (Sevilla, Barcelona, Murcia, Santiago de Compostela y Valencia) se enfocó tanto en su estructura como en las líneas estratégicas en función de los indicadores de análisis presentados en la Tabla 3.

En una primera aproximación, la revisión del portal web de las cinco universidades permite visualizar que, en su totalidad, poseen un apartado específico en el que desglosan la oferta formativa, además de explicitar el organismo responsable de su planificación, dirección y coordinación. Sin embargo, existen disparidades en relación con las modalidades y tipologías de formación, los bloques temáticos y/o los contenidos que abordan, así como las finalidades de la formación.

Modalidades y tipologías de formación

La modalidad que más se identifica es el desarrollo de planes y programas de formación configurados como un compendio de acciones en formato de cursos, talleres, simposios, seminarios y jornadas sin que se visualice un hilo conductor entre ellos. Destacan, como excepciones, la Universidad de Sevilla (US) que, anualmente, realiza Ciclos de Mejora en el Aula (CIMA) para sustituir, gradualmente, las metodologías tradicionales por experiencias con participación estudiantil más activa, a través de las que busca promover la práctica formativa de aplicación inmediata desde una óptica integral de formación continuada. Además, posee un programa de Creación, Desarrollo y Consolidación de Grupos de Apoyo entre Docentes, con el fin de desarrollar procesos de reflexión y análisis de la práctica docente, junto a actividades dirigidas al profesorado novel sobre aspectos pedagógicos, administrativos y de gestión.

De forma similar y equiparable a estos grupos de apoyo, la Universidad de Barcelona incorpora modalidades formativas emergentes como la “Deconferencia” -se trata de una ruptura del concepto de conferencia en el que los participantes toman decisiones desde el primer momento- y “Edcamp”- como un encuentro abierto para compartir aprendizajes, conocimientos e inquietudes, fundamentado en el aprendizaje entre iguales-. Ambas están basadas en la generación de dinámicas grupales innovadoras, disruptivas en sus formatos y sustentadas en la metodología de las 4C (conocer, comprender, crear y compartir).

Por otro lado, la Universidad de Valencia desarrolla un programa estructurado en módulos de carácter práctico, denominado “Mentorización: mejora de la práctica docente. Formación al puesto de trabajo”, que persigue la formación horizontal en las funciones propias del puesto de trabajo del personal docente e investigador, siendo liderado por una persona mentora con cierta experiencia en el puesto.

Bloques temáticos y/o contenidos de la formación

Respecto a los bloques temáticos y/o contenidos de la formación del profesorado, los resultados revelan que, pese a ciertas diferencias estructurales, la totalidad de universidades analizadas apuestan por una formación basada en un enfoque por competencias. Como ejemplo de las tipologías de competencias que se priorizan en las propuestas formativas analizadas, destacan las de tipo pedagógico, tecnológico y de contenido -de la Universidad de Sevilla- y las de planificación y gestión, comunicativas, metodológicas y personales (*soft skills*) de la Universidad de Barcelona.

Así mismo, cabe destacar que en la totalidad de universidades analizadas se fundamentan los ejes temáticos de la formación alrededor de tres funciones, designadas como las principales a desarrollar por el PDI -docencia, investigación y gestión- y organizan su formación en itinerarios, tal y como aparece en la Tabla 4.

De forma específica, la nube de palabras (Figura 3) muestra el predominio de temáticas vinculadas con la mejora, innovación educativa y la tecnología. Esta última es designada con varias denominaciones (competencia digital, tecnologías de la información, transformación digital, tecnología y comunicación y tecnología educativa), evidenciando un enfoque particular de trabajo.

Atendiendo a las acciones formativas, las universidades las organizan de forma genérica alrededor de las tres funciones del PDI. En relación con la función de *docencia*, destacan las referidas a metodologías docentes, comunicación en el aula y digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el caso de la función *investigadora*, predominan las vinculadas con el conocimiento y uso de herramientas metodológicas, acerca de la ética en la investigación y, por último, la transferencia de conocimiento, mientras que, sobre la función de *gestión*, priman el liderazgo, la transparencia y la planificación y organización del trabajo. También están los bloques con temas sobre internacionalización, idiomas y/o lenguas y la adquisición de habilidades comunicativas.

Figura 3
Nube de palabras sobre las temáticas y/o contenidos de la formación



De forma general, todas las universidades presentan bloques temáticos similares, lo que sugiere cierta homogeneización. Aunque se observa redundancia en la configuración de los bloques temáticos en las universidades analizadas, las Universidades de Barcelona, Murcia y Valencia presentan mayor amplitud de opciones, como muestra la Tabla 4.

Tabla 4

Itinerarios de formación de los planes de las Universidades Españolas seleccionadas

Institución	Itinerarios de la formación
Universidad de Barcelona	Formación en docencia (sostenibilidad, ODS, evaluación docente, TEA) Formación inicial (introducción a la docencia, profundización docente) Competencia metodológica (clase gamificada, estudio de casos como método de ensayo, aprendizaje basado en proyectos, cómo hacer un examen) Competencia digital (aprendizaje móvil, campus virtual, protección de datos personales) Competencia comunicativa e interpersonal (comunicación eficaz en el aula, comunicación no violenta, liderazgo) Competencia de planificación y gestión (aprendizaje y motivación) Habilidades personales (soft skills): neuroproductividad, empatía y asertividad, gestión del tiempo Igualdad Internacionalización de la docencia Investigación (estadística, curso básico de R, PRISMA) Gestión (liderar en entornos de cambios acelerados, transparencia, reuniones eficaces, equipos eficientes)
Universidad de Sevilla	Formación idiomática Formación en Metodología e Innovación Docente Formación relacionada con el apoyo a la investigación y la transferencia de conocimiento. Formación en Tecnologías de la Información y Comunicación Formación en Prevención de Riesgos Laborales, etc.
Universidad de Murcia	Docencia e innovación (DO) Educación inclusiva: equidad y calidad (EI) Formación para la incorporación al puesto de trabajo (IP) Gestión institucional (GI) Igualdad (IG) Investigación y transferencia (IN) Lenguas y programas bilingües (FI) Prevención de riesgos laborales, salud y bienestar (PR) Tecnología y comunicación (TI)
Universidad de Santiago de Compostela	Mejora e innovación docente Transformación digital de la docencia I+D+i, transferencia y emprendimiento Lenguas y habilidades comunicativas
Universidad de Valencia	Formación para la investigación Formaciones específicas (ChatGPT, IA, recursos digitales, gamificación) Habilidades personales y profesionales Igualdad, diversidad y sostenibilidad Competencias digitales Legislación y procesos Metodologías y evaluación docente Salud y prevención de riesgos laborales Tecnología educativa

Según lo expuesto, si se centra el análisis en temáticas específicas y asociadas a las líneas estratégicas de las universidades, hay que destacar la innovación educativa, mencionada en dos de forma explícita en su designación, la Universidad de Sevilla —cuyo órgano responsable de la formación se llama Secretariado de Innovación Educativa— y la Universidad de Valencia —Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa (SFPIE).

Finalmente, también la Universidad de Santiago de Compostela incorpora, entre sus objetivos, la mejora de la calidad de la innovación educativa y, por último, la Universidad de Barcelona apuesta por una modalidad formativa emergente a la que denominan EDhack, la cual consiste en un laboratorio de innovación educativa focalizado en generar soluciones y proyectos a retos educativos, desde una metodología colaborativa y centrada en el estudiante.

Finalidades de la formación diseñada

De la revisión de los objetivos formativos de las cinco universidades analizadas, destaca el predominio de la mejora de la calidad de las funciones del PDI, referidas a la docencia, investigación y gestión. La nube de palabras (Figura 4) muestra la relación de términos más repetidos -mejora, calidad, profesional, desarrollo, competencias, eficiencia, docente- en los objetivos de las universidades para formar a su personal docente e investigador.

Todas las universidades incluyen la palabra “*mejora*” (5), asociada tanto al desempeño de las funciones del PDI en el puesto de trabajo como de sus competencias. De igual forma, sucede con el término “*calidad*” (5), incorporado por todas las universidades en los objetivos de su formación, asociándose a las funciones del PDI, con énfasis en la docencia y en el desempeño laboral del colectivo, además de la importancia de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El término “*eficiencia*” se menciona en los planes de dos universidades (Murcia y Santiago de Compostela), vinculándose con ser un docente eficiente en el desarrollo de las funciones en el puesto de trabajo. Complementariamente, la palabra “*competencia*” (5) es citada en los planes de formación de las cinco universidades. El término está vinculado a la tipología de formación requerida para el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos; y relacionado con la transformación digital, los cambios, exigencias y retos actuales, así como, a los procesos de acreditación.

Figura 4
Términos más repetidos por las universidades españolas en los planes de formación



Discusión y conclusiones

Este trabajo se propuso identificar el enfoque de formación de las universidades públicas españolas y la definición de docencia de calidad sostenida en los planes de formación. Del estudio realizado, se desprende, en primer lugar, que la enseñanza es una actividad técnica en la que los docentes aplican metodologías novedosas, al tiempo que incorporan herramientas digitales, como puede verse en la nube de palabras elaborada a partir del estudio de los itinerarios y contenidos de la formación. Por otra parte, se apunta también la tendencia a perder de vista la complejidad de una práctica de carácter social, en la que los contenidos, metodologías, recursos y evaluación están interrelacionados, al tiempo que intervienen aspectos personales, afectivos y sociales, los cuales han sido contruidos histórica e institucionalmente. Tampoco se percibe en los planes analizados, que se promueva el trabajo colaborativo, ni las comunidades de práctica (Wenger, 1998) o la formación con “andamios” (Haras, 2018), por lo que se presupone que, desde esta perspectiva, se trata de una docencia concebida como una actividad individual, aislada del contexto en donde se produce y no contextualizada en la cultura institucional ni en los planes de estudio en donde se desarrollan.

Si bien todas las universidades poseen un espacio de formación en sus portales web, los objetivos vinculados se expresan, en general, de forma genérica, invocando conceptos polisémicos como calidad e innovación sin explicitación de criterios, por lo que no permiten conocer con claridad el tipo de profesorado al que aspiran y necesitan las instituciones. Por lo tanto, esto solo es deducible a través de las modalidades y los contenidos de la formación que, salvo excepciones, presenta cierta homogeneidad entre universidades.

El análisis de la presencia/ausencia de elementos estructurales, más allá de un asunto formal, denota cuestiones llamativas. Entre estas, resalta la falta de contextualización (un análisis de necesidades específico deficiente; así como la ausencia de evaluación de impacto y del propio plan formativo) todo ello junto a una oferta formativa con modalidades que, generalmente, se alinean con una sumatoria de cursos genéricos. La pretendida calidad puede resultar vacía de contenido, ya que se alude a ella sin contextualización, un punto de partida ineludible (Bozu & Canto, 2009), sin la explicitación de criterios, estándares o modelos de referencia, ni vinculándola de manera explícita al desarrollo profesional de las y los docentes universitarios (Navarro & Ramírez, 2018), ni al perfil docente que las instituciones universitarias pretenden (Villa & García, 2014).

Como se ha constatado en este estudio, el elemento estructural que menos se integra en los planes formativos es la contextualización (solo presente en dos universidades). La evaluación es otro elemento clave ausente en la mayoría de las universidades examinadas (cerca del 60% no lo incluyen), lo que conlleva que se desconozca el alcance de los objetivos de la formación o su impacto en la calidad de la docencia. Además, se percibe a partir del estudio, que esa falta de evaluación se relaciona de forma directa con la ausencia de un análisis de las necesidades como punto de partida del diseño de los programas de formación para el profesorado universitario.

En esta misma línea, la homogeneidad se vislumbra en el enfoque formativo por competencias adoptado de forma explícita en los planes pero, para ser coherente con esto, la propuesta tendría que involucrar un marcado predominio de interrelación teoría-práctica, una perspectiva holística de la formación, organizada y sistemática (Zabalza, 2012) que no se visualiza en las modalidades propuestas, basadas, generalmente, en cursos y talleres breves, sin conexión entre sí, lo que impide el aprendizaje profesional continuo, auténtico y longitudinal (Steinert, 2014). Esta dinámica ha sido observada en la estructura de todos los planes de formación de las universidades analizadas, a excepción de la oferta formativa de la Universidad de Barcelona o de la Universidad de Sevilla, que desarrollan acciones formativas que sugieren un cambio en la cultura hacia un enfoque que pone en valor las prácticas docentes reflexivas (Hubball et al., 2005).

Hay dos aspectos relevantes para considerar en el diseño de los planes de formación, concretamente, el referido a las oportunidades de retroalimentación y reflexión del profesorado sobre sus propias prácticas (Schön, 1992), así como el relacionado con el apoyo institucional (Rodríguez, 2020). En lo que respecta al primero de ellos, para favorecer su consecución, se apunta a la autoevaluación y coevaluación, lo que reclama la construcción de comunidad docente. Por otra parte, en lo que al apoyo institucional se refiere, este es necesario para conseguir mejoras y

cambios transferibles a la realidad de las aulas, así como para promover el cambio organizacional (Steinert, 2014) con impacto en la práctica de la enseñanza (Sims et al., 2021).

El trabajo realizado ofrece aspectos claves para formar al profesorado en las universidades, aunque presenta limitaciones en cuanto a la cantidad de planes y los tipos de análisis realizados. Como propuestas de investigación futura, podría ampliarse la muestra de universidades analizadas, así como emplear otras metodologías complementarias que permitieran dar voz a gestores y participantes, con entrevistas o grupos de discusión, o analizar el impacto real de la formación recibida en el desempeño docente, lo que posibilitaría perspectivas más completas de la situación.

Fuentes de financiación

Las autoras manifiestan no haber recibido ningún tipo de financiación para la realización de este estudio.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de las autoras

Conceptualización, E. F. R. y A. G. B.; Metodología, C. C. S.; Análisis formal, I. R. T., C. C. S., E. F. R. y A. G. B.; Investigación, I. R. T. y C. C. S.; Redacción del borrador original, I. R. T., C. C. S., E. F. y A. G. B.; Redacción y revisión, I. R. T., C. C. S., E. F. R. y A. G. B.; Edición y supervisión, I. R. T. y C. C. S.

Referencias

- Álvarez-López, G. & Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93. <https://doi.org/10.5209/rced.61865>
- ANECA (2025). Programa de apoyo para la evaluación de la calidad de la actividad docente del profesorado universitario. Guía de acompañamiento del Programa Docencia. 5b24102c-23bd-37da-6aa7-c26e3a0fd1ab
- Ball, S. (2007). *Education plc. Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bozu, Z. & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social*. Jossey-Bass.
- Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley Andaluza de Universidades. BOJA núm. 8, de 11/01/2013. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOJA-b-2013-90010>
- Escudero, J. M. & Trillo, J. f. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia. *Revista de Educación*, (57), 81-97. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.42112>

- Ferry, G. (1983). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas.
- Gewerc, A. (2014). Las determinaciones curriculares en universidades iberoamericanas en la primera década del siglo XXI. En A. Gewerc (Ed.), *Universidad y sociedad del conocimiento* (pp. 179-220). Universidad de Santiago de Compostela.
- Gimeno, J. (2012). ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? En J. B. Martínez (coord.), *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas* (pp. 27-51). Graó.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Haras, C. (2018). Faculty Development as an Authentic Professional Practice. *Higher Education Today*. <https://www.higheredtoday.org/2018/01/17/faculty-development-authentic-professional-practice/>
- Hubball, H., Collins, J. & Pratt, D. (2005). Enhancing Reflective Teaching Practices: Implications for Faculty Development Programs. *Canadian Journal of Higher Education/La Revue Canadienne d'enseignement supérieur*, 35(3), 57-81. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v35i3.183514>
- Ley 3/2005, de 25 de abril, de Universidades de la Región de Murcia. BORM núm. 106, de 11/05/2005, BOE núm. 119, de 19/05/2006. <https://www.boe.es/eli/es-mc/l/2005/04/25/3/con>
- Ley 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón. BOA núm. 75, de 24/06/2005, BOE núm. 201, de 23/08/2005 <https://www.boe.es/eli/es-ar/l/2005/06/14/5/con>
- Ley 7/2022, de 12 de mayo, de modificación de la Ley 1/2003, de universidades de Cataluña. BOE núm. 126, de 27 de mayo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2022/05/12/7>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. Boletín Oficial del Estado núm. 70, de 23 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2023/03/22/2/corrigendum/2023041>
- Martínez, J. E., Tobón, S., Zamora, L., & López, E. (2017). Currículo socioformativo: una propuesta formativa para la sociedad del conocimiento. En M. A. Navarro. y Z. Navarrete, (Coords.), *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* (pp. 109-121). Plaza y Valdés Editores/Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Montero, L. M. (2014). Convivir con los cambios. Ser profesor y profesora en la universidad en tiempos convulsos. En S. Carli & A. Gewerc (Eds.), *Conocimiento, tecnologías y enseñanza: políticas y prácticas universitarias* (pp. 53-69). Editorial GRAÓ.
- Navarro, C. & Ramírez, M. S. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educación e Investigación*, 44, 1-23.
- Rappoport, S., Thoilliez, B. & Alonso-Sainz, T. (2021). Los organismos internacionales como sistemas marcadores de tendencias en la Universidad global. *Revista Española De Educación Comparada*, (37), 26-62. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27721>
- Regueira, U. F., Gewerc, A. & Llamas-Nistal, M. L. (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus virtuales*, 9(2), 9-24.
- Rodríguez, S. (2020). Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 143-168. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13183>

- Sánchez-Tarazaga, L. & Matarranz, M. (2023). El perfil competencial docente en la política educativa de la Unión Europea. *Revista de Educación*, 399, 131-157. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-564>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- 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>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J. & Anders, J. (2021). What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis. London: Education Endowment Foundation.
- Steinert, I. (2014). Faculty Development: Core Concepts and Principles. En Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice*, (pp. 3-25). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7612-8_1
- Tejada, J. & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>
- Tejedor, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Valle, J. M., Manso, J. & Sánchez-Tarazaga, L. (2023). *Las competencias profesionales docentes: El Modelo 9:20*. Narcea Ediciones.
- Verger, A. & Parcerisa, L. (2018). Globalización, rendición de cuentas y gobernanza educativa. Análisis de un fenómeno en expansión. *Con-Ciencia Social: Segunda época*, (1), 59-73.
- Villa, A. & García, A. (2014). Un sistema de garantía de calidad de la docencia: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 65-78. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204061>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 17-48. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6013>
- Zabalza, M. A. & Zabalza, M.^a A. (2022). *Coreografías didácticas en Educación Superior. Una metáfora del mundo de la danza*. Narcea.