

Tendencias Pedagógicas

ISSN en línea: 1989-8614
Imprimir ISSN: 1133-2654
DOI: 10.15366/tp2022.39

2022

Volumen 39

**Polifonía sobre
educación**

Artículos

Autonomía, grupo y evaluación como dimensiones de un contexto de Educación Secundaria.
Explorando sus características y las opiniones de los estudiantes..... 1

Rebeca Mariel Martinenco, Arabela Beatriz Vaja, Rocío Belén Martín

Educación democrática en colectividad: Experiencia educativa TRABENCO..... 14

Alejandro Ortega Cabello

Percepción de los docentes en formación sobre su influencia en la transmisión de valores al
alumnado..... 27

*Ernesto Colomo Magaña, Andrea Cívico Ariza, Francisco David Guillén Gámez, Enrique Sánchez
Rivas*

Factores clave para la reunificación familiar: análisis mediante un estudio de caso en
acogimiento residencial 44

Daniel Ortega Ortigoza, Aida Urrea Monclús, Julio Rodríguez Rodríguez

Tutoría en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Necesidad de adultos de referencia
en el tránsito del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) al Instituto de Educación
Secundaria (IES) en la Comunidad de Madrid 56

Agustín Muñoz

Ser docente: un acto intrínseco de amor pedagógico..... 70

Enrique Alonso-Sainz

«Elige tu propia aventura». Recorrido de lectura en pantallas: representaciones adolescentes
sobre la lectura en soportes digitales..... 80

Paula S. Vizio

Validación de un cuestionario de competencias docentes para el profesorado de Educación
Secundaria 95

Lucía Sánchez-Tarazaga, Reina Ferrández-Berrueco

| | |
|---|-----|
| La calidad educativa en Colombia: Factores internos y externos a la escuela asociados al mejoramiento de la misma | 106 |
| <i>José Alfredo Díaz Palacios</i> | |
| La importancia de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva | 120 |
| <i>Sara Betoret Güiza, Paula Escobedo-Peiro</i> | |
| The role of the supervising teacher in the curricular internship: what do publications say? | 137 |
| <i>Alessandra de Oliveira Maciel, Sinara Mota Neves de Almeida, José Airton de Freitas Pontes Júnior</i> | |
| A formação de professores na Pedagogia de Rui Barbosa: análise das questões educacionais na transição entre o Império e a República Brasileira..... | 152 |
| <i>Alexandre Shigunov Neto, Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho, Solange Franci Raimundo Yaegashi</i> | |
| La educación multicultural desde la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot | 146 |
| <i>Pablo Emilio Cruz Picón, Lady Jazmmin Hernández Correa</i> | |
| Cambio de rol docente y emociones identificadas en experiencias de escape room | 178 |
| <i>Mario Corrales Serrano, María Jesús Dávila García, Magdalena Cifuentes Martín, María Izquierdo Donoso</i> | |
| Dos modelos de maestra en la escuela de la transición. Un estudio a través de relatos biográficos | 195 |
| <i>Raúl Marcos Martín, Miriam Sonllewa Velasco, Luis Torrego Egido,</i> | |
| Vocabulario emocional y casos de cyberbullying en alumnado universitario | 208 |
| <i>Judit Teixine Baradad, María Priego Ojeda, Núria García Blanc, Agnès Ros Morente</i> | |

Experiencias

Proyecto coeducativo basado en la gamificación y el aprendizaje servicio en Educación Infantil y Primaria 226

Pedro Antonio García-Tudela

Etnografiando la escuela: descripciones de estudiantes de Pedagogía Básica en su inserción a la práctica docente..... 241

Lady Sthefany Bastías Bastías, Jaime Andrés González González, Karla González Leiva

Programa de acogida para el alumnado de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid 253

Agustín Muñoz

Programa de intervención socioeducativa «Mañanas activas». Una experiencia innovadora en un centro de educación secundaria del noroccidente asturiano..... 273

María López Catalán

Posibilidades pedagógicas del relato digital para el aprendizaje en ciencias 288

María del Socorro Rodríguez Guardado, Gabriela Croda Borges

Reseñas

La sistemática a través de la observación en los programas educativos en relación al aprendizaje 302

Fiorella Aliaga Gutiérrez

Un nuevo enfoque a la formación pedagógica desde el prácticum del Máster de Formación al Profesorado de Secundaria y Bachillerato 305

Laura Basanta Sanz



Autonomía, grupo y evaluación como dimensiones de un contexto de Educación Secundaria. Explorando sus características y las opiniones de los estudiantes

Autonomy, group and evaluation as dimensions of a Secondary Education context. Exploring its characteristics and the students' opinions

Rebeca Mariel Martinenco 

e-mail: rebecamartinenco@gmail.com
Universidad Nacional de Villa María. Argentina

Arabela Beatriz Vaja 

e-mail: arabelavaja@gmail.com
Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina

Rocío Belén Martín 

e-mail: rociobelenmartin@gmail.com
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Resumen

El objetivo general del trabajo es explorar las características que asume un contexto de aprendizaje particular de Educación Secundaria y las opiniones que los estudiantes expresan al respecto. Los objetivos específicos del estudio fueron: a) describir y analizar características del contexto como la autonomía, el grupo y la evaluación; y b) indagar acerca de las opiniones que poseen los estudiantes respecto a las mencionadas dimensiones. Se trabajó con estudiantes de quinto año en clases de Lengua y Literatura, abordándose temáticas como el realismo mágico y la literatura española. Desde un enfoque cualitativo, en este estudio de caso se efectuaron observaciones con el fin de conocer lo que acontecía en las clases y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los doce estudiantes que asistían a dichas clases para conocer sus opiniones respecto de ciertas características y dimensiones de la secuencia de clase en cuestión. Los resultados obtenidos se organizan en torno a las tres dimensiones del contexto: autonomía, grupo y evaluación. Los mismos demuestran una marcada preferencia por tareas que promuevan la autonomía cognitiva, que se puedan llevar a cabo de manera grupal y que involucren una evaluación entendida como proceso. En las conclusiones se retoman los aportes del trabajo y se mencionan nuevas líneas de investigación derivadas del estudio realizado.

Palabras clave: autonomía; grupo; evaluación; estudiante de secundaria; literatura.

Abstract

The general objective of this article is to explore the characteristics that occur in a particular learning context in Secondary Education and the opinions that students express in this regard. The specific objectives that we set out to achieve were: a) describe and analyse characteristics of the context, such as autonomy, group, and evaluation, and b) inquire about the opinions that students have on the mentioned dimensions. We worked with fifth-year students in Language and Literature classes, and addressed topics such as magical realism and Spanish literature. From a qualitative approach, in this case study, observations were made in order to know what was happening in the classes and semi-structured interviews were carried out with the twelve students who attended these classes to find out their opinions regarding certain characteristics and dimensions of the class sequence. The results obtained are organized around the three dimensions of that context: autonomy, group and evaluation. They demonstrate a marked preference for tasks that promote cognitive autonomy, that can be carried out in a group manner and that involve an evaluation understood as a process. In the conclusions, contributions of the work are picked up, and new lines of research derived from the study are mentioned.

Keywords: autonomy; group; evaluation; secondary school student; literature.

Revisado / Reviewed: 10-12-2021
Aceptado / Accepted: 12-01-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Martinenco, R. M., Vaja, A. B. y Martín, R. B. (2022). Autonomía, grupo y evaluación como dimensiones de un contexto de Educación Secundaria. Explorando sus características y las opiniones de los estudiantes. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 1-13. 10.15366/tp2022.39.001

1. Introducción

Este escrito se enmarca en una investigación más amplia, la cual incluyó el estudio de emociones y habilidades socioemocionales en diferentes contextos de aprendizaje. En el estudio que se presenta se analizaron ciertas características de un contexto de aprendizaje de Educación Secundaria, específicamente clases de Lengua y Literatura de quinto año en que se desarrollaron contenidos de realismo mágico y literatura española.

Desde los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba —Argentina— para el Ciclo Orientado en que se encuadra el grupo considerado, se sostiene que la lectura es una práctica sociocultural y comunicativa y que produce sentidos personales, sociales y culturales a partir de la participación en situaciones de lectura reales y significativas. En este marco del Diseño Curricular para el Ciclo Orientado en Ciencias Naturales (2012) adquiere una importancia fundamental la literatura; no solo constituyen objeto de enseñanza los saberes vinculados a la lectura y análisis de obras literarias, sino también las prácticas que configuran identidad, la apertura a interpretaciones variadas, la ruptura con acercamientos homogeneizadores a los textos y el rescate de la dimensión sociocultural. Concretamente, en quinto año se propone abordar obras de literatura latinoamericana en conjunción con literatura universal, de diversas épocas y autores.

En la secuencia de clases analizada se trabajó con cuatro novelas: dentro de la unidad vinculada al realismo mágico, un grupo de estudiantes abordó *Crónica de una muerte anunciada* del escritor colombiano Gabriel García Márquez mientras el otro grupo se ocupó de *Pedro Páramo*, del autor mexicano Juan Rulfo. En la última unidad del ciclo escolar, vinculada a la literatura española, los estudiantes pudieron optar entre dos obras del escritor Jordi Sierra i Fabra: *Campos de fresas* o *Las chicas de alambre*. La selección de las novelas va en el sentido de lo propuesto por los lineamientos curriculares al considerar la lectura como una práctica social y cultural; de este modo, los estudiantes acceden a las obras auténticas y completas en sus soportes originales y no a partir de versiones escolares en manuales o libros de texto.

El propósito general de este estudio es explorar las características que asumen algunas dimensiones de un contexto de aprendizaje y las opiniones que los estudiantes tienen al respecto de ellas. Los objetivos específicos propuestos fueron: a) describir y analizar algunas características del contexto como la autonomía construida por los estudiantes, el grupo y la evaluación; y b) indagar acerca de las opiniones que poseen los estudiantes respecto de las mencionadas dimensiones.

El escrito se organiza en cuatro grandes apartados. En primer lugar, se presentan consideraciones teóricas acerca del contexto de aprendizaje para luego sumergirnos en ciertas dimensiones tales como autonomía, grupo y evaluación. En segundo lugar, se hará referencia a los aspectos metodológicos del estudio. Luego, el apartado de resultados da a conocer los principales hallazgos, los cuales fueron organizados en tres secciones en las que nos referiremos a la autonomía, los grupos y las evaluaciones en este contexto de clases. Para finalizar, en el cuarto apartado del escrito se discuten los resultados y se comparten reflexiones y consideraciones que se derivan del estudio.

2. Consideraciones teóricas

La investigación que aquí se presenta se desarrolló en un contexto de aprendizaje particular. Desde una perspectiva sociocultural, entendemos al contexto como un sistema de actividad que incluye sujeto, objeto e instrumentos en un todo unificado (Lave, 2002 en Martín, 2019). Consideramos que el contexto no es ajeno al sujeto ni inmutable; por el contrario, nos parece interesante la metáfora brindada por Rinaudo (2014) al presentar al contexto de aprendizaje como redes o entramados de influencias.

El modelo TARGET propuesto por Epstein (1989 en Paoloni, 2010), identifica seis dimensiones del contexto de clases que inciden en la motivación de los estudiantes por aprender: tarea, autoridad/autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo. A continuación, referiremos a tres de estas dimensiones por sus implicancias según los objetivos propuestos en esta investigación: autonomía, grupo y evaluación.

El primero de los conceptos mencionados —*autonomía*—, según Urdan y Schoenfelder (2006) en el marco de la teoría de la autodeterminación, se entiende como la percepción que un individuo tiene sobre el control de sus acciones y sus éxitos, lo cual es fundamental en la promoción de la motivación.

Estos autores refieren que desde la teoría de la autodeterminación se hizo referencia a prácticas instruccionales que apoyan la autonomía o a prácticas que, por el contrario, tienen un mayor grado de control. Dentro de las prácticas que apoyan a la autonomía incluyen escuchar los aportes de los estudiantes o proporcionar *feedback* informativo más que otorgar una retroalimentación sumativa, por ejemplo, a través de evaluaciones narrativas y no solo a través de una calificación, ofreciendo tareas y actividades óptimas y desafiantes, brindando a los estudiantes elecciones sobre qué trabajar o cómo completar sus tareas y demostrándoles afecto. Por otro lado, las prácticas de control imponen límites estrictos para los trabajos, utilizan las amenazas y la competencia para controlar los comportamientos, proporcionan *feedback* incompetente y desalientan a los estudiantes a expresar sus opiniones (Urduan y Schoenfelder, 2006).

En este sentido, Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2004) advierten que en el aula los docentes podrían apoyar a los estudiantes a que desarrollen tres tipos de autonomía: autonomía organizacional, autonomía procedimental y autonomía cognitiva. El apoyo a la autonomía organizacional incentiva a los estudiantes a apropiarse del ambiente y puede incluir conductas de los docentes que ofrezcan a los estudiantes oportunidades para decidir sobre el mismo, tales como el desarrollo de normas en conjunto y que otorguen libertad de acción y de pensamiento para progresar hacia las metas —por ejemplo, la selección de fechas de entrega de tareas asignadas—. El segundo tipo de apoyo, a la autonomía procedimental, alienta a los estudiantes a apropiarse de diversas formas de proceder. Puede incluir acciones de los docentes que ofrezcan a los estudiantes la posibilidad de elegir el medio por el cual presentan sus ideas, por ejemplo, realizar un gráfico o un dibujo para ilustrar un concepto de la ciencia. Por último, la autonomía cognitiva estimula a los estudiantes a ser dueños de sus propios aprendizajes e incluye, por ejemplo, que los docentes pidan a los alumnos justificar o argumentar su punto de vista, solicitándoles que generen vías de solución o que evalúen las soluciones e ideas propuestas por sus propios compañeros (Stefanou et al., 2004).

Resulta interesante considerar también el *grupo*, ya que el aprendizaje tiene un gran componente social y en parte se construye a partir de la interacción con otros (Hernández-Sellés, González-Sanmamed y Muñoz-Carril, 2015). Tal vez por ello Garello (2010) advierte que en las últimas décadas se incrementó el estudio acerca de los grupos de trabajo y el aprendizaje colaborativo y reconoce que las interacciones y la cognición distribuida aumentan la complejidad del estudio de los contextos de aprendizaje. En este sentido, Barkley, Cross y Major (2007) postulan que el aprendizaje colaborativo implica activamente al estudiante, quien aprende a trabajar junto con otros y es responsable tanto de su aprendizaje personal como del de sus compañeros; así, lo interesante del trabajo colaborativo son las diversas perspectivas que los integrantes pueden brindar desde su experiencia académica y personal. Roselli (2011) destaca que en este proceso los estudiantes son actores sociales y desempeñan roles y posiciones diferenciados.

En cuanto a la *evaluación*, se adhiere a una perspectiva compleja e integral que la entiende como proceso (Rochera y Naranjo, 2007). En el mismo sentido se concibe a la educación desde los lineamientos curriculares de la provincia de Córdoba —Argentina— al considerar los resultados como punto de partida para la mejora y el fortalecimiento. La evaluación entendida desde una perspectiva holística conduce a vislumbrar la apropiación de saberes intelectuales, sociales y afectivos. Al mismo tiempo se ponen en consideración los logros obtenidos y las condiciones de enseñanza a fin de detectar fortalezas y debilidades (Gobierno de Córdoba, 2018).

En este sentido, autores como Pons y Serrano (2012) subrayan la necesidad de una evaluación constructivista de los aprendizajes en la cual los estudiantes asuman un rol activo. Entre las condiciones para que ello suceda, los autores mencionan la importancia de que las tareas de evaluación tengan un sentido para el estudiante de modo que entienda la función que estas cumplen dentro del proceso de construcción de conocimiento, para que sienta motivación a resolverlas. Así, las actividades deberían poseer ciertos grados de significatividad para los estudiantes ya que otro punto central en la evaluación es que fomente en ellos la construcción de patrones motivacionales adecuados, de modo que puedan atribuir sus éxitos o fracasos a causas controlables y modificables.

Según Feldman (2010), existen diversos tipos de evaluación de acuerdo con sus funciones. Para el autor, la distinción más relevante es la referida a evaluación sumativa y evaluación formativa. Mientras que la primera tiene como objetivo determinar el resultado final de un proceso, la segunda apunta a mejorar el desarrollo de las actividades de profesores y estudiantes durante el cursado.

Así, la evaluación sumativa implica una calificación. A pesar de sus limitaciones, la calificación resulta necesaria ya que se asocia con la función certificadora de la evaluación, función que se le otorga a esta en todos los niveles del sistema educativo formal (Feldman, 2010).

Según el autor mencionado, la evaluación educativa y sus resultados son parte de prácticas públicas, ya que traen aparejadas acreditación y comunicación —la calificación se comunica a estudiantes, padres, autoridades, comunidad, etc.—. Con independencia de la discusión sobre su carácter, puede concordarse en que la calificación expresa valores que se distribuyen según algún tipo de escala, ya sea conceptual, numérica o por letras (Feldman, 2010) y esta puede ser interpretada o valorada de diversos modos por los estudiantes.

En definitiva, las evaluaciones se consideran una característica muy importante del contexto y se relacionan con la autorregulación de diversos aspectos personales implicados en los aprendizajes, por lo que el modo en que estas se lleven a cabo incidiría en los aprendizajes y en los desempeños de los estudiantes. Si se considera la evaluación como un aspecto fundamental que sostiene los aprendizajes, es preciso que sea acorde al tipo de tareas desarrolladas previamente, es decir, que la manera en que se enfoquen las evaluaciones debería considerar el contexto total de aprendizaje y apoyar el desarrollo de respuestas elaboradas y complejas (Rinaudo, 2014).

Como ya lo mencionamos, las tres dimensiones del contexto —autonomía, grupo y evaluación— se considerarán en un espacio curricular particular como lo es Lengua y Literatura, en el Ciclo Orientado a Ciencias Naturales de una institución de Educación Secundaria.

3. Metodología

El estudio que aquí se presenta, enmarcado en una investigación más amplia, se desarrolla desde un enfoque cualitativo ya que pretendemos comprender el sentido que los participantes otorgan a una situación particular sin la intención de realizar generalizaciones (Maxwell, 2019).

Consideramos que se trata de un estudio de caso único puesto que se intenta conocer en profundidad la realidad de los participantes en su contexto natural a partir de una muestra intencional (Vasilachis de Gialdino, 2006). Se investiga la particularidad y singularidad de un caso específico, constituido por un grupo de estudiantes de quinto año en clases de Lengua y Literatura, valorando sus perspectivas, la observación en situación natural y la interpretación contextualizada.

3.1. Participantes y contexto institucional

El estudio que se presenta tuvo como participantes a la totalidad de los estudiantes (N=12) que cursaron Lengua y Literatura en quinto año de un instituto de Educación Secundaria durante el año 2017. El grupo estuvo conformado por un total de 12 estudiantes: tres varones y nueve mujeres, de 16 y 17 años.

Los estudiantes pertenecían a una institución de Educación Secundaria ubicada en una localidad de la provincia de Córdoba, República Argentina. El establecimiento presenta carácter de gestión privada y brinda educación a estudiantes que reciben el título de Bachilleres en Ciencias Naturales. La jornada escolar común inicia a las 8.25 h y finaliza a las 14.20 h. Sin embargo, según las particularidades de cada curso, también existen turnos de pre-hora y clases de doble turno, es decir, llevadas a cabo durante horarios vespertinos.

Específicamente, las clases de Lengua y Literatura en quinto año que conformaron el estudio se desarrollaron los martes de 13 a 14.20 h y los viernes de 8.25 a 9.45 h, es decir, los estudiantes cursaron dos módulos semanales de 80 minutos cada uno.

3.2. Instrumentos y modalidades de recolección de los datos

A los fines de este estudio y de acuerdo con el propósito de la investigación, se emplearon los siguientes instrumentos de recolección de datos: a) observaciones de clases y b) entrevistas semiestructuradas.

a) Observaciones de clase. A fin de conocer las dimensiones del contexto que nos propusimos analizar (autonomía, grupo y evaluación), se efectuaron siete observaciones de clases de Lengua y Literatura, cada una de las cuales tuvo una duración de 80 minutos. Las mismas fueron no participantes y se llevaron a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2017. A lo

largo de las clases se leyeron y analizaron —mediante diversas actividades— cuatro obras, dos de las cuales corresponden a realismo mágico y las otras dos, a literatura española.

b) Entrevistas semiestructuradas. Se realizaron entrevistas individuales a los 12 estudiantes que participaron del estudio, a fin de conocer sus opiniones acerca de las dimensiones del contexto que se pretendieron estudiar. Las entrevistas fueron semiestructuradas y de una duración promedio de 25 minutos. En este trabajo se atenderá a las respuestas vinculadas a la autonomía de los estudiantes, al trabajo en grupo y a la percepción de los participantes sobre su desempeño y rendimiento.

3.3. Procedimientos

La recolección de datos de la presente investigación se efectuó en el periodo que va de octubre a diciembre de 2017. En el transcurso de estos meses se realizaron las observaciones de siete clases de Lengua y Literatura, momento en que los estudiantes leyeron obras literarias enmarcadas dentro del realismo mágico y de la literatura española, para luego analizarlas a partir de la realización de diversas actividades.

Las doce entrevistas semiestructuradas con los estudiantes se llevaron a cabo en la primera semana de diciembre del mismo año. Las mismas fueron desarrolladas dentro de la institución escolar y en el horario habitual de asistencia a clases.

Durante el año 2018 se transcribieron las entrevistas y observaciones para continuar luego con el análisis de estas. En este proceso, tanto los datos recabados mediante las observaciones de clases como aquellos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas se analizaron con métodos derivados de enfoques cualitativos, identificando las categorías teóricas derivadas del modelo TARGET que aparecen con más fuerza en este estudio en particular.

4. Resultados

Los resultados se organizan en tres grandes ejes, cada uno de los cuales corresponde a las tres dimensiones del contexto consideradas en el escrito: autonomía, grupo y evaluación.

4.1. Autonomía

En este apartado se analizará la autonomía que co-construyeron los estudiantes durante las clases, en los espacios compartidos con sus compañeros, a partir de lo registrado mediante las observaciones y las entrevistas.

El primer tema abordado en la secuencia observada tuvo que ver con el realismo mágico, específicamente la lectura, análisis y presentación grupal de dos obras incluidas dentro de este movimiento literario: *Pedro Páramo* y *Crónica de una muerte anunciada*. Durante el desarrollo de estas clases los estudiantes leyeron los textos, realizaron un análisis literario por escrito y llevaron a cabo una presentación oral acerca de lo trabajado frente a la docente y el resto de sus compañeros.

En este proceso una de las elecciones de los estudiantes se vinculó al rol que cada uno de ellos fue adoptando al interior del grupo, a lo largo de las diferentes tareas; es decir, los integrantes fueron adquiriendo el rol de quien lee la novela, el que toma notas, quien escucha o realiza la presentación audiovisual, entre otros. Además, tuvieron la oportunidad de decidir el lugar de lectura grupal a fin de no interferir con el otro grupo; así, en ocasiones leyeron en el aula, en otros momentos fueron a la biblioteca o incluso se sentaron en el pasillo del colegio. Al momento de realizar el análisis escrito de la obra leída, los estudiantes pudieron seleccionar algunas fuentes de información —tales como libros e internet— para complementar el material teórico entregado por la docente durante la primera clase. Finalmente, también se les otorgó la posibilidad de elegir la diagramación de sus presentaciones —las cuales formaron parte de la evaluación del tema—, incluyendo aspectos estéticos y de contenido.

Tal como puede inferirse de lo expuesto previamente, en el desarrollo de este tema fue predominante la autonomía organizativa y procedimental, ya que la posibilidad de elección y control por parte de los estudiantes se vinculó fundamentalmente con aspectos de grupo, de espacio y de materiales de trabajo.

El segundo tema abordado en las clases que formaron parte del estudio fue la lectura y análisis de dos obras de literatura española. En este caso la docente propuso dos novelas del escritor Jordi Sierra

i Fabra —*Campos de fresas* y *Las chicas de alambre*— para que cada uno de los estudiantes pudiera seleccionar qué novela deseaba leer de manera individual. A continuación de la lectura, debieron realizar una serie de producciones siguiendo una guía de lectura; en estas escrituras los estudiantes tuvieron amplias posibilidades de elegir y crear sus respuestas, ya que se trató de actividades de redacción personal tales como la realización de un folleto sobre nutrición, la escritura de un decálogo de la amistad, la redacción de un texto argumentativo, la interpretación de citas del libro o la creación de un plan alimentario. Otro aspecto en que los participantes construyeron autonomía fue en la actividad evaluativa de esta secuencia, ya que se trató de un debate grupal. En el mismo, los estudiantes pudieron argumentar posiciones a partir de preguntas realizadas por la docente, ya que las obras literarias y las actividades de la guía abordaban problemáticas centrales para los adolescentes tales como la drogadicción, la fama, el éxito, el noviazgo, la sexualidad, y la amistad.

Es posible considerar que este segundo tema abordado en la secuencia de clases permitió a los estudiantes adquirir mayores grados de autonomía cognitiva, dado que tuvieron la posibilidad de efectuar debates y argumentaciones y desarrollar un pensamiento más crítico.

Tal como se vislumbra, el nivel de autonomía construido por los estudiantes a lo largo de las clases que conformaron el estudio fue variando. Existieron instancias en las que la docente designó los grupos de trabajo, las tareas o los modos de evaluación, pero en otras ocasiones se brindaron a los participantes amplias posibilidades de elección tales como seleccionar y pensar en el diseño de la presentación audiovisual, optar qué obra leer individualmente, redactar un artículo de opinión, adoptar posiciones en el debate, entre otras.

En general, en las entrevistas realizadas casi todos los participantes del estudio refirieron una preferencia por el debate realizado luego de la lectura de las obras de literatura española, tal como lo muestran los siguientes fragmentos:

E5¹: Al elegir yo la presentación, me da más seguridad porque lo puedo hacer a mi manera, no es que lo tengo que hacer sí o sí como lo dice la profe, lo puedo hacer como yo quiera.
(Fragmento de entrevista a Estudiante 5)

E8: [Prefiero] una presentación más flexible (...) Porque es más fácil, más lindo y entretenido de hacer (...) estoy tranquila, en vez de hacer esos trabajos estructurados que te pone tensa.
(Fragmento de entrevista a Estudiante 8)

E12: Prefiero el debate, porque es como más libre, podés expresar lo que vos querés.
(Fragmento de entrevista a Estudiante 12)

De acuerdo con estas y otras expresiones de los estudiantes, advertimos que vinculan este tipo de actividades con características valoradas por ellos como el disfrute, el dinamismo de la tarea, la libertad para expresarse, la imaginación y la creatividad, la tranquilidad por el resultado y el entusiasmo al llevarlas a cabo. Es posible considerar entonces que actividades como el debate promoverían la construcción de autonomía cognitiva por parte de los estudiantes al darles la libertad para asumir posicionamientos y la seguridad de contar con un contexto que les permita argumentarlos (Stefanou et al., 2004).

Algo diferente sucedería, según las expresiones de los estudiantes, cuando presentan análisis literarios más estructurados y pautados. Luego de la lectura de dos obras incluidas en la secuencia de realismo mágico, los participantes del estudio llevaron a cabo un análisis siguiendo una guía de trabajo que culminó en un escrito y presentación audiovisual grupal. Durante las entrevistas fue evidente que este tipo de actividades no es la que los estudiantes prefieren, puesto que les causó aburrimiento, poco interés por la tarea y necesidad de encasillarse en una serie de pautas. A continuación, presentamos algunos fragmentos que ejemplifican lo expresado:

¹ De aquí en adelante, la letra E representará la palabra *estudiante*, mientras que la I refiere a *investigadora*.

E3: Por ejemplo, cuando tenemos que seguir las pautas, nos aburre seguir todo ese listado de hacer cosas. Por ejemplo, seguir un cuestionario, eso prácticamente es un embole². (...) Es un poco más incómodo hacer la presentación porque vos tenés que estudiártela y seguirla. (Fragmento de entrevista a Estudiante 3)

E6: Al tener que hacer la presentación yo no me sé manejar muy bien en esas cosas porque tenés que hablar tal cual lo que dice el trabajo y me cuesta porque yo necesito expresar lo que pienso; me cuesta decirlo tal cual. (...) Como que me encasilla, porque no puedo hacer lo que yo quiero. (Fragmento de entrevista a Estudiante 6)

De acuerdo con las expresiones de los estudiantes, la presentación del análisis literario de las obras de realismo mágico habría otorgado menos posibilidades para tomar decisiones y controlar aspectos centrales de sus aprendizajes respecto a la presentación en formato de debate. En las respuestas de los participantes se vislumbran tendencias en el sentido de lo propuesto por Urdan y Schoenfelder (2006), dado que la disminución de oportunidades para co-construir autonomía incidiría en la motivación por las tareas.

4.2. Trabajo en grupo

En la secuencia de clases analizada el trabajo grupal fue una constante ya que, desde la primera clase, en que se presentó el tema de realismo mágico, la docente definió dos grupos para la lectura y análisis de dos obras literarias correspondientes a este movimiento. Cada uno de los grupos estuvo conformado por seis estudiantes; en el grupo 1 eran cuatro mujeres y dos varones y en el grupo 2, cinco eran mujeres y uno era varón. Cabe aclarar que para su conformación la profesora pretendió que cada equipo tuviera integrantes con calificaciones variadas, de modo que fuera equitativo, y expresó verbalmente la necesidad de que todos los estudiantes participasen activamente, tal como se ilustra en el siguiente fragmento:

D³: En el grupo son seis, por lo tanto, los seis tienen que trabajar; es mucho lo que tienen que hacer, no es un trabajo corto, no es un trabajo tampoco fácil por lo tanto los seis tienen que trabajar. El libro va a leerlo uno y los otros van a escuchar, pero no va a leerlo uno en su casa y los otros no van a hacer nada porque si no les sirve hacer este trabajo. (Fragmento observación de clase n.º 1)

En general, las observaciones de las clases permitieron vislumbrar una buena aceptación inicial de los grupos por parte de los estudiantes.

Al momento de trabajar en cada uno de los grupos se percibieron algunos roles definidos; así, los estudiantes se organizaron de tal manera que uno de ellos iba leyendo el libro (en ocasiones el rol de lector fue desempeñado por más de un integrante en la misma clase), otros tomaban nota y otros solo escuchaban; ocasionalmente, cualquiera de ellos realizaba comentarios verbales. Esta distribución de roles podría darse porque el grupo no era muy numeroso, ya que cuanto menor es el número de integrantes, más difícil es no involucrarse y no aportar (Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016).

En ambos grupos se advirtió el liderazgo de uno de los integrantes, que por lo general era quien iniciaba la lectura y tomaba decisiones fundamentales acerca de la presentación audiovisual. Incluso en uno de los grupos una integrante efectuó una pregunta a la docente relativa al análisis, pero sin implicar a sus compañeros como coautores de lo realizado: ella menciona «puse que el tiempo se distorsiona» (Fragmento observación de clase n.º 5) y la docente también se dirigió solo a la estudiante cuando realizó la devolución, sin involucrar al resto del grupo. En el otro grupo sucede de manera similar, puesto que una estudiante consulta acerca del contexto histórico de la novela y la docente le responde a ella.

² Este término, en el contexto argentino, se emplea como sinónimo de aburrimiento, hastío o molestia.

³ La letra D corresponde a la palabra *docente*.

En las clases analizadas encontramos una única actividad que se llevó a cabo de modo individual, que fue la lectura y análisis de la obra de literatura española que cada estudiante eligió para leer. Sin embargo, la tarea final que la sucedió fue un debate grupal que incluyó a la docente y a toda la clase, donde los estudiantes pudieron compartir sus apreciaciones y encontrar algunos puntos de acuerdo en sus opiniones.

Al analizar las expresiones de los estudiantes durante las entrevistas, advertimos sus opiniones respecto al trabajo en grupo en las clases de Lengua y Literatura analizadas. Muchos de ellos hicieron referencia a la alegría, la seguridad y la confianza de realizar las tareas propuestas por la docente con otros, ya que pudieron dialogar y brindar sus percepciones personales acerca de un aspecto.

También hubo un acuerdo en el disfrute que les generó tener un rol específico al interior del grupo, en el que todos los integrantes trabajaron; así, al desempeñar cada uno cierto rol podemos considerar que todos los participantes lograron una responsabilidad compartida en su aprendizaje personal y en el de sus compañeros (Barkley et al, 2007). En este sentido, un estudiante refiere que muchas veces la elección de compañeros para conformar los grupos —en este caso no fue posible, dado que los definió la docente— tiene que ver con las habilidades con que cada uno cuenta. Tal como proponen Royo-Sánchez, García-Hernández y Ubieto-Artur (2019), la asunción de roles facilita que los estudiantes trabajen sus competencias durante la realización de los trabajos propuestos. Así lo expresa el Estudiante 4:

E4: Y por ahí te pueden elegir porque vos sabés... Por ejemplo, a mí me pueden elegir porque yo sé hacer bien las presentaciones o temas de dibujo o tengo más imaginación en las cosas, por eso. O si no... (Fragmento de entrevista a Estudiante 4)

En general, las ventajas del trabajo en grupo tal como se desarrolló en las clases de Lengua y Literatura que conformaron el estudio fueron, según los estudiantes, la posibilidad de compartir con sus compañeros y, dado que se conocían, la comodidad que experimentaron. Además, destacaron que se complementaron, de modo que el trabajo obtuvo mejores resultados:

E7: Hay grupos que trabajan bien, que me gusta cómo hacen las cosas que a lo mejor a mí no me salen, por ejemplo, la presentación de un video; lo hacen relindo y a veces yo no lo sé hacer. (Fragmento de entrevista a Estudiante 7)

Las dificultades que los estudiantes manifestaron frente al trabajo grupal en esta secuencia de clases se vincularon fundamentalmente a la asunción, por parte de un participante, de la autoridad para tomar todas las decisiones al interior del grupo; según las expresiones de los entrevistados, esto provocó aburrimiento por la dificultad para participar. En este punto nos parece interesante destacar que es central la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje (Hernández-Sellés et al., 2015), lo que estaría obstaculizado en situaciones en que un compañero asume la posición de quien decide en todas las situaciones.

4.3. Evaluación de los aprendizajes

El tema que se trabajó desde la primera clase, realismo mágico, fue evaluado en la sexta clase mediante dos presentaciones audiovisuales que cada uno de los grupos realizó previamente. Las mismas contenían especificaciones teóricas acerca del realismo mágico, además del análisis específico de la novela que cada grupo debió leer: *Pedro Páramo* o *Crónica de una muerte anunciada*.

Los estudiantes del grupo 1 tuvieron algunas dificultades para escucharse entre ellos durante la presentación, además de que no todos participaron espontáneamente. En pocas ocasiones la docente intervino haciendo señalamientos y ampliando la información de los estudiantes. En el grupo 2 la presentación fue más organizada dado que cada participante explicó una diapositiva, previamente definida. Todos participaron de manera bastante distribuida y, frente a preguntas realizadas por la profesora, demostraron tener un conocimiento generalizado del tema.

En esta evaluación las calificaciones otorgadas por la profesora fueron 7, 8 y 10; cabe destacar que quienes obtuvieron los puntajes más bajos tuvieron una participación escasa en las presentaciones orales y durante las clases, mientras que las estudiantes que fueron calificadas con 10 son aquellas que

generalmente construyeron mayor autonomía y lograron co-regular su trabajo en grupo, ya sea en las clases o en la presentación.

A diferencia de este tipo de evaluación, el contenido referido a literatura española se evaluó a partir de un debate grupal efectuado en la clase 7, luego de que cada estudiante leyera una obra de su preferencia. La novela *Campo de fresas* fue elegida por los tres varones del curso, mientras que la totalidad de las estudiantes mujeres seleccionaron para la lectura la obra *Las chicas de alambre*. En este debate, guiado a partir de preguntas de la docente, los estudiantes fueron complementando las argumentaciones que cada uno brindaba acerca de diferentes tópicos (periodismo, problemas familiares, trastornos alimentarios, consumo de drogas, amistad, sexualidad, amor, entre otros). En general, se mostraron participativos y respetuosos de las expresiones de los compañeros. En esta evaluación las calificaciones oscilaron entre 9 y 10.

Cabe destacar que al momento de comunicar las notas de las presentaciones orales y del debate la profesora explicó que la evaluación incluyó el trabajo en clases y el momento evaluativo propiamente dicho; es decir, sostuvo una concepción de evaluación como proceso (Rochera y Naranjo, 2007). Específicamente en el debate encontramos un rol más activo por parte de los estudiantes durante su proceso evaluativo y tal vez, debido a las temáticas involucradas, mayor significatividad. Esto último nos resulta interesante, ya que los tópicos serían relevantes para adolescentes y podría promover mayor motivación (Pons y Serrano, 2012). Finalmente, es de interés destacar que ambos modos de evaluación —mediante presentación y mediante debate grupal— concuerdan con el tipo de tareas realizadas previamente en cada caso, tal como lo propone Rinaudo (2014). Es decir, la secuencia de realismo mágico involucró actividades bastante pautadas por parte de la docente a fin de realizar un análisis literario profundo y finalizó con una presentación grupal que debía incluir una serie de consideraciones especificadas con antelación. En cambio, el abordaje de la literatura española otorgó más libertad a los estudiantes desde el comienzo, tanto por la elección de la obra, por el tipo de actividades —realización de un folleto, redacción de un texto argumentativo, creación de un plan alimentario, entre otras— y por el modo de llevar a cabo la evaluación, mediante debate, promoviendo la creación de respuestas más elaboradas y complejas.

En las entrevistas los estudiantes se refirieron a diversas cuestiones vinculadas con la evaluación como lo son la calificación y su nivel de conformidad con su desempeño y con los aportes realizados. En cuanto a la calificación que alcanzaron, la mayoría de los entrevistados manifestaron estar conformes, mientras que unos pocos estudiantes enunciaron no estarlo completamente. En este sentido, expresaron que podrían haber alcanzado unas notas más altas si hubieran dedicado más tiempo al estudio. En otro caso, la disconformidad se debió a que obtuvieron notas menores a las logradas en trimestres anteriores. A continuación, los siguientes párrafos ilustran el sentido de los dos tipos de opiniones halladas en cuanto a la disconformidad con la nota:

E: Me parece bien la nota relacionada al trabajo. En el de *Pedro Páramo* me pareció bien porque yo no di todo, así que estoy más o menos y está bien, es la nota que me correspondía, no sé si me había sacado un 7, no me acuerdo. Y sé que podría haber dado más.

I: ¿Pero vos estás conforme igual, aunque sepas que podrías haber dado más?

E: Más o menos. (Fragmento de entrevista a Estudiante 11)

E: En el primer y en el segundo trimestre estaba conforme de las notas que tenía, a diferencia del año pasado que es como que tenía bastantes notas más bajas. Este año es como que tuve un poco más altas, pero ahora en el tercer trimestre es como que decaí un poco. (Fragmento de entrevista a Estudiante 5)

Respecto a los desempeños, aportes realizados y aprendizajes logrados, encontramos respuestas similares a las comentadas anteriormente ya que muchos de los participantes se sintieron conformes con lo realizado, con los aportes hechos al grupo y con lo aprendido a partir del trabajo desarrollado, mientras que otros consideran que podrían haber aprendido más o que podrían haber realizado más aportes pero que no lo hicieron por diversos motivos. Los siguientes párrafos muestran las diferentes respuestas encontradas:

E: [Estoy conforme con mi desempeño, con lo que aprendí] porque siempre hay cosas nuevas y a lo mejor voy perfeccionando lo que anteriormente hice mal o voy cambiando cosas o aprendo otro tipo de formato. (Fragmento de entrevista a Estudiante 1)

E: [Respecto a mi desempeño y a los aportes del grupo] no estoy muy conforme, faltaría, porque eso lo había hecho todo, una compañera, nosotros no hicimos nada (...)

I: ¿Crees que si un compañero te diera el lugar vos hubieses trabajado más?

E: Sí.

I: ¿Vos estabas dispuesto a trabajar más?

E: Sí me dicen 'vos hacé esto', sí, yo lo hago. Llega el día y está hecho. (Fragmento de entrevista a Estudiante 2)

Tal como puede observarse en las expresiones recuperadas, la evaluación propuesta llevaba una calificación numérica, lo que puede relacionarse con la función certificadora (Feldman, 2010). Esta calificación obtenida fue interpretada, tal como también lo advierte el autor mencionado, de diversas formas por los estudiantes, influyendo en que puedan sentirse conformes o disconformes con la misma. Además, al indagar acerca de las opiniones sobre sus desempeños y aprendizajes construidos, podemos notar que reflexionan acerca de cómo se posicionaron en la evaluación, asumiendo —o no— un rol activo y cuáles son las posibles causas que reconocen. En la mayoría de los casos, estas causas serían consideradas modificables y controlables (Pons y Serano, 2012).

5. Consideraciones finales

En este trabajo nos centramos en conocer cuáles fueron las características que asumió un contexto de aprendizaje de Educación Secundaria, considerando específicamente la autonomía, el grupo y la evaluación en clases de Lengua y Literatura, además de comprender las opiniones de los estudiantes respecto de las mismas.

Este contexto educativo se fue complejizando en su modo de entenderlo, en los últimos años gracias a las contribuciones de las teorías socioculturales (Rinaudo, 2014). Es decir, si bien no desconocemos la complejidad que asumen los contextos educativos, en este estudio nos focalizamos en considerar diversas dimensiones que lo caracterizan a modo de analizar aspectos importantes del contexto de aprendizaje en donde un grupo de estudiantes se desempeña. Así, este estudio realiza aportes para explorar las características de algunas dimensiones de un contexto de aprendizaje particular de Educación Secundaria y cuáles son las opiniones de los estudiantes sobre aquello que el contexto académico les ofrece.

Respecto a los ejes analizados, la autonomía construida por los estudiantes en la secuencia estudiada fue variable y, en gran medida, vinculada a las pautas y condiciones de las clases y las actividades. El trabajo en grupo se mantuvo bastante constante, encontrando estudiantes que rotaban en sus roles mientras que otros los mantenían en mayor medida. Los dos tipos de evaluación de los aprendizajes fueron más o menos pautados según el modo de trabajo de la unidad a evaluar; sin embargo, en ambas se reconoce una evaluación como proceso que no se centra solo en los resultados obtenidos, sino que contempla lo sucedido desde el inicio de las clases.

En cuanto a las opiniones de los participantes, se destaca el valor otorgado a la autonomía y, sobre todo, la preferencia por tareas que brindan posibilidades de co-construirla. Algo similar sucede con el trabajo en grupo, puesto que los estudiantes otorgan importancia a este modo de trabajo por permitirles experimentar alegría, seguridad y confianza; la dificultad encontrada en este punto se vincula a establecer acuerdos con ciertos estudiantes que presentan obstáculos para flexibilizar su rol de líder al interior del grupo. Respecto a la evaluación, la mayoría de los participantes refiere conformidad con sus calificaciones y desempeños, aunque algunos reconocen que podrían haberse esforzado en mayor medida.

Los hallazgos del estudio respecto a la autonomía van en consonancia con la propuesta de Linenbrink-García, Patall y Pekrun (2016), quienes postulan la necesidad de brindar tareas que habiliten a la toma de decisiones y a las elecciones por parte del estudiante. La percepción de control facilitaría el despliegue de emociones positivas, las cuales son centrales para promover el interés, la participación en un grupo, la atención y el aprendizaje autorregulado.

Con relación al trabajo en grupo, Fraile, Gil-Izquierdo, Zamorano-Sande y Sánchez-Iglesias (2020) realizaron un estudio con estudiantes universitarios y encontraron consideraciones positivas respecto a la dinámica de grupo y, al igual que en la investigación que aquí se presenta, variabilidad en la carga de trabajo de los diferentes estudiantes. Los autores advierten que esta diferencia podría afectar a las

calificaciones, aspecto comentado por los estudiantes en los fragmentos de entrevistas que presentamos.

Es interesante destacar un estudio comparativo entre la concepción de evaluación formativa en Helsinki (Finlandia) y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). A pesar de las notables diferencias entre ambos países, ambos consideran que este tipo de evaluación resulta óptima para individualizar los procesos escolares de los estudiantes a partir de un *feedback* formativo (Cardoner Zunino, 2016). Las entrevistas realizadas en nuestro estudio van en este sentido, puesto que los estudiantes reconocen la importancia de las retroalimentaciones o apreciaciones del docente y del resto de los compañeros.

Para finalizar, nos parece interesante mencionar algunas líneas de investigación que pueden derivarse del presente trabajo. Creemos que una línea de estudio interesante en próximos trabajos podría ser incorporar —al momento de realizar observaciones del contexto— las otras dimensiones que propone el modelo: tarea, reconocimiento y tiempo. También sería importante considerar la voz del docente y recuperar su modo de entender a las tareas, la autonomía, el reconocimiento, el grupo, la evaluación y el tiempo como dimensiones fundamentales del contexto de aprendizaje.

Además de ampliar las dimensiones a estudiar, en futuros estudios podríamos pensar la posibilidad de recabar más datos acerca de aspectos personales de los estudiantes a partir de la administración de instrumentos de autoinforme. Este tipo de instrumentos es ampliamente utilizado para comprender procesos implicados en la autorregulación del aprendizaje y para conocer las estrategias empleadas en toda actividad de estudio (Núñez, Solano, González-Pineda y Rosário, 2006); así, ofrecerían mayor información acerca de cuestiones tales como motivación, uso de estrategias de aprendizaje, compromiso, interés, entre otros. En este sentido, los autoinformes promueven una reflexión metacognitiva en los estudiantes, ya que posibilitan advertir acerca de procesos psicológicos que inciden en sus aprendizajes, tales como las emociones y la motivación (Pekrun, 2020).

Otra línea podría incluir el estudio de secuencias didácticas, también en Lengua y Literatura, donde adquieran mayor predominancia las Tecnologías de la Información y la Comunicación a fin de explorar la incidencia de estas herramientas en las dimensiones consideradas en este estudio y en las opiniones que los estudiantes puedan construir respecto de ellas.

En definitiva, creemos que este trabajo y los que pudieran derivarse son útiles para entender cómo ciertas características del contexto de aprendizaje inciden en la disposición que los estudiantes poseen para aprender.

Referencias

- Barkley, E., Cross, P. y Major, C. (2007). Argumentos a favor del aprendizaje colaborativo. En E. Barkley, P. Cross y C. Major, *Técnicas de aprendizaje colaborativo. Manual para el profesorado universitario*. Madrid: Morata.
- Cardoner Zunino, C. (2016) Una noción de evaluación: la evaluación formativa en el marco de las concepciones de Finlandia y la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 75-90. <https://doi.org/10.15366/riee216.9.1.005>
- Feldman, D. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <https://bit.ly/3nEfNEm>
- Fernández-Rio, J. M. y Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos* (29), 201-206. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D. y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Garello, V. (2010). *Autorregulación y cognición distribuida. Construcción del conocimiento y desarrollo académico en la Universidad*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2012). *Diseño Curricular de Educación Secundaria. Tomo 4: Orientación Ciencias Naturales*. <https://bit.ly/3peY1YM>
- Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2018). *Tomo 4. Oportunidades curriculares para el aprendizaje emocional y social en Educación Secundaria*. <https://bit.ly/3hthVec>

- Hernández-Sellés, N., González-Sanmamed, M. y Muñoz-Carril, P. (2015). El rol docente en las ecologías de aprendizaje: análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 147-163. <https://bit.ly/37CIN9V>
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. y Pekrun, R. (2016) Adaptive Motivation and Emotion in Education: Research and Principles for Instructional Design. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 228-236. <https://doi.org/10.1177/2372732216644450>
- Martín, R. (2019). Perspectiva teórica sobre el estudio de las comunidades de aprendizaje. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni, *Comunidades. Estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp. 75-131). Eduvim.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pianda, J. A. y Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353-358. <https://bit.ly/3rjfy3V>
- Paoloni, P. V. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo, D. Donolo, A. González Fernández y N. Roselli, *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras* (pp. 9-366). Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Pekrun, R. (2020). Self-Report is indispensable to assess students' learning. *Frontline learning research*, 8(3), 185-193. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i3.637>
- Pons, R. y Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-29. <https://bit.ly/3rjgcyn>
- Rinaudo, M. C. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje: arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 163-205). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. <https://bit.ly/3azX7lp>
- Rochera, M. J. y Naranjo, M. (2007). Ayudar a autorregular el aprendizaje en una situación de evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(3), 805-824. <https://bit.ly/3mAZkzh>
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191. <https://bit.ly/3asP5e8>
- Royo-Sánchez, C., García-Hernández, C. y Ubieto-Artur, P. (2019). *Desarrollo de proyectos por roles. Análisis de la influencia del rol desempeñado en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (No. COMPON-2019-CINAIC-0023). <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0023>
- Stefanou, C., Perencevich, K., DiCintio, M. y Turner, J. (2004) Supporting Autonomy in the Classroom: Why teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Urdan, T. y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.



Educación democrática en colectividad: Experiencia educativa TRABENCO

Collective democratic education: Educational Experience in TRABENCO

Alejandro Ortega Cabello 

e-mail: alexarco1992@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid. España

Resumen

En el presente artículo se pretende conocer y comprender la cultura democrática y la praxis libertaria del CEIP Trabenco. Para ello se muestra primeramente un acercamiento teórico a los diferentes modelos de educación democrática, al cooperativismo escolar y a la pedagogía libertaria. En segundo lugar, se expone la metodología utilizada para la consecución del objetivo, una investigación etnográfica, cuya recogida de datos se realiza mediante la observación directa participante, junto con un diario de campo, y el análisis documental del proyecto educativo del centro. La triangulación para la validación de los datos se alcanza mediante la contrastación final por parte de un miembro de la comunidad estudiada, el director. Las categorías de análisis se sintetizan desde la pedagogía libertaria y la educación a través de la democracia. Posteriormente se aborda el análisis de la cultura democrática del centro, atendiendo tanto al proyecto educativo del mismo como a la información recopilada durante el trabajo de campo, estancia perteneciente al prácticum de un máster cursado por el investigador. Para finalizar se compartirán algunas reflexiones derivadas del estudio, destacando cómo el centro mantiene la esencia de su origen cooperativista, considerado actualmente como una escuela referente en cuanto a innovación educativa.

Palabras clave: neoliberalismo; democratización de la educación; cooperativismo escolar; pedagogía; pedagogía libertaria.

Abstract

This article aims to know and understand the democratic culture and libertarian practice of the CEIP Trabenco. To do so, it first shows a theoretical approach to the different models of democratic education, school cooperativism and anarchist pedagogy. Secondly, the methodology used to achieve the objective is presented: an ethnographic investigation whose data collection is carried out through direct participant observation, together with a field diary, and the documentary analysis of the centre's educational project. The triangulation for the validation of the data is achieved through the final comparison by a member of the community studied—the director. The categories of analysis are synthesized from libertarian pedagogy and education through democracy. Later, the analysis of the democratic culture of the centre is approached, paying attention both to its educational project, and to the information gathered during the field work, a stay belonging to the process of academic formation of the researcher. Finally, some reflections derived from the study will be shared, highlighting how the centre maintains the essence of its cooperative origin, currently considered a referent school in terms of educational innovation.

Keywords: neoliberalism; democratization of education; school cooperativism; pedagogy; libertarian pedagogy.

Revisado / Reviewed: 20-12-2021

Aceptado / Accepted: 20-01-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ortega Cabello, A. (2022). Educación democrática en colectividad: Experiencia educativa TRABENCO. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 14-26. 10.15366/tp2022.39.002



1. Introducción

El binomio estado-nación y empresa mantiene una relación muy estrecha y poderosa desde la implementación de las políticas de Nueva Gestión Pública (NGP) en los estados occidentales a partir de la década de los 80. La NGP supone la aplicación de la racionalidad económica y empresarial en el funcionamiento de los estados. Desde esta visión, la naturaleza democrática (liberal) de los estados se ve reducida de manera significativa y se posiciona a favor del libre mercado, tanto en el discurso como en la práctica. El estado entonces se interpreta y desempeña como una empresa, cuyas funciones pasan de procurar el estado de bienestar keynesiano vigente durante la segunda mitad del siglo XX, a la acumulación de capital (y su trasvase a manos privadas) a través de la reducción de «costos», es decir, eliminando/deteriorando servicios básicos que durante la etapa keynesiana se daban por lógicos para satisfacer las necesidades elementales de la población (Isuani y Nieto, 2002).

En el ámbito educativo, estas políticas suponen lo que numerosos autores denominan el cercamiento neoliberal de la escuela (Ball y Youdell, 2007; Fernández-González, 2016), lo que ha convertido a la educación en otra realidad más sujeta a las lógicas del libre mercado, desprotegida de los intereses económicos. Además, este funcionamiento economicista de las escuelas ayuda a naturalizar las estructuras jerárquicas opresoras y las desigualdades tanto en los contextos escolares como en la sociedad en su conjunto. Esto supone una limitación del concepto de la democracia a su versión liberal (en el mejor de los casos).

Aunque esta etapa neoliberal del capitalismo se pueda considerar como «reciente», a lo largo de la historia numerosas personas han hecho frente a la explotación y el control del trabajo ajeno, derivados de la propiedad privada de los medios de producción. Una de las realidades que pretende democratizar la educación desde las bases ha sido y sigue siendo el cooperativismo escolar.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la educación no ha sido ajena a la lógica de funcionamiento capitalista. A lo largo de los años, han surgido numerosas experiencias cooperativistas en el ámbito educativo, que interpretan en las escuelas otras formas de construcción y gestión de la vida, fundamentando la educación como un bien común (Ibáñez y de Castro, 2015).

Teniendo en cuenta la situación actual de cercamiento neoliberal de la escuela parece de imperativa necesidad conocer y hacer visibles otras realidades educativas más horizontales que antepongan el desarrollo de las personas a la acumulación de capital.

1.1. Objetivos

En este documento se pretende conocer y comprender la cultura democrática y la praxis libertaria del CEIP Trabenco. La elección de dicho centro se justifica por varias razones; la primera se debe a su característica organización asamblearia, la cual vertebra todos los espacios, tiempos y participación de la comunidad educativa desde su origen cooperativista durante el tardofranquismo (1972) hasta la actualidad; la segunda, más orientada al ámbito didáctico y a la innovación educativa, pues desarrollan la praxis docente desde una perspectiva crítica, priorizando metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la enseñanza multinivel, elementos que favorecen una mayor apertura en términos de inclusión, tanto en la participación como en el acceso al conocimiento. Con el fin de alcanzar el objetivo propuesto, se realizará un acercamiento teórico a los diferentes modelos de educación democrática, al cooperativismo escolar y a la pedagogía libertaria. Posteriormente se abordará un pequeño análisis de la cultura democrática del centro basado en el proyecto educativo del mismo y en una experiencia educativa personal de formación.

2. Marco teórico

2.1. Modelos de educación democrática

La democracia es una realidad incuestionablemente positiva en el imaginario social. Sin embargo, esta supone un significativo vacío al que diferentes agentes aspiran a dotar de un significado (Laclau y Mouffe, 2014). A pesar de que la concepción comúnmente aceptada de la democracia se asienta en principios liberales, existen diversos discursos que relacionan educación y democracia.

Sant (2019) clasifica las concepciones que parten de los diferentes discursos en tres modelos diferenciados. En primer lugar, la educación para la democracia que se defiende principalmente desde



los discursos liberales aboga por una enseñanza imperativa de las normas sociales para la ciudadanía (Biesta y Lawy, 2006; Sant, 2019). Sin embargo, el carácter normativo de la educación para la democracia implica que las bases para la creación de la sociedad futura sean concebidas desde las democracias representativas presentes, desatendiendo a la fundación común de los principios democráticos.

En segundo lugar, encontramos la llamada educación en democracia (Bradshaw, 2014; Levinson, 2011; Sant, 2019). Este modelo es el más conectado a las políticas de cercamiento neoliberal, ya que legitima el control empresarial de la escuela pública (Levinson, 2011; Sant, 2019). La educación en democracia tiene una base epistemológica individualista, es por ello por lo que los discursos críticos se oponen tan firmemente a ella. Las políticas neoliberales ocultan la racionalidad de la empresa privada bajo un paraguas de neutralidad (Sung, 2010), creando así un marco normativo basado en la competitividad y el individualismo, y negando la relación entre educación y sociedad democrática (Sant, 2019).

El último modelo se basa en la educación a través de la democracia. Este modelo es el que se defiende desde los discursos más participativos como el de la democracia crítica, que aboga por una relación inexorable entre democracia y educación (De Lissovoy, 2011; Stevenson, 2015). La educación a través de la democracia estaría enmarcada dentro del paradigma de los comunes, puesto que involucra a todos los miembros de la sociedad en la toma de decisiones (Sant, 2019). Sin embargo, desde este modelo la democracia no es entendida como una simple forma de gobierno y toma de decisiones, sino como un modo de vida (Lissovoy, 2011). La educación a través de la democracia da voz a los estudiantes, haciéndoles partícipes de la reconstrucción de la sociedad y abriendo el significado de la democracia a nuevas interpretaciones (Sant, 2019). Es por ello por lo que este modelo es el más defendido desde las posiciones teóricas que favorecen la equidad, la inclusión y la participación (Ichilov, 2012; Kessel, 2009).

El discurso de la democracia crítica se nutre de los enfoques postestructuralistas y materialistas que aspiran a transformar la institución escolar en un elemento emancipatorio y de empoderamiento social. Se cuestiona lo normativo y lo legítimo, actuando el profesorado como un facilitador del conocimiento sobre las estructuras de dominación. Para ello, la educación debe entenderse como un proceso humanizador en y fuera del centro educativo, pues escuela y comunidad deben trabajar conjuntamente (Sant, 2019).

2.2. *Cooperativismo escolar*

Una de las manifestaciones sociales que se pueden encuadrar dentro de este modelo más amplio de educación democrática a través de la democracia (y más concretamente el modelo crítico) es el cooperativismo escolar. A lo largo de los años se ha ido desarrollando (de forma paralela al sistema educativo formal) otro modo de entender la vida y los contextos educativos, así como su gestión y estructuras. Esta perspectiva se nutre de las concepciones cooperativistas de la gestión común, promoviendo la organización de las personas para satisfacer sus necesidades de manera conjunta (Barreras, 2007). Esta visión ofrece a las personas con escasos recursos la oportunidad de participar de forma directa y colectiva en la gestión de una realidad tan importante para la sociedad como es la educación.

Tal y como afirma Briceño (2015, p.10), «este tipo de organizaciones se fundamentan en la ayuda mutua, la responsabilidad, la democracia, igualdad, equidad y solidaridad» (Briceño, 2015 p. 10). Estos principios regulan todas las cooperativas, independientemente del objetivo de su conformación o de su naturaleza. Por lo tanto, esta forma de organización aplicada a la educación supone la creación de un tejido social que prioriza una formación permanente y consciente. Ayuda al desarrollo personal y profesional de las personas de manera individual, además de favorecer de forma directa a la sociedad en su conjunto.

Teniendo en cuenta el contexto de cercamiento neoliberal de la escuela actual, el cooperativismo escolar puede organizar el trabajo educativo desde una concepción colectiva y común de la propiedad (Simonaro, 2017). Sin embargo, numerosas cooperativas escolares actuales son de propiedad privada o concertada, y aunque su discurso se crea desde orígenes colectivos, estas se ofrecen al público desde una perspectiva empresarial. Esto favorece la libre elección de centro, que en palabras de Fernández-González (2016, 2019), supone uno de los principales elementos de privatización encubierta o endógena de la educación. Aun teniendo en cuenta estas realidades, el cooperativismo escolar puede

ser una vía que permita educar en una conciencia social que confronte con la racionalidad competitiva y economicista que nos ofrece la «calidad» educativa, derivada de las políticas estatales y organismos supranacionales como el FMI o la OCDE, de marcado carácter neoliberal.

2.3. *Pedagogía libertaria y pedagogía crítica*

Tradicionalmente, el cooperativismo escolar se ha nutrido de la pedagogía libertaria, pues esta critica la sociedad existente y pretende mostrar el origen institucional, económico y cultural de las desigualdades sociales, en aumento durante las últimas décadas derivadas de la NGP, como se muestra en publicaciones de la propia OCDE (Keeley, 2015). Por tanto, los principios de la pedagogía libertaria toman una mayor relevancia si atendemos a la actual inercia globalizadora que enfatiza la injusticia social. Teniendo en cuenta los aportes de varios autores, entre estos principios podemos encontrar el antiautoritarismo, la educación integral de las personas y la autogestión pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuevas, 2003; Sigüenza, 2009; Gallo, 2009).

El antiautoritarismo de las pedagogías libertarias se alinea con el rechazo sociopolítico anarquista a la autoridad negativa que nace de relaciones arbitrarias y estructurales de poder (de naturaleza estatal, económica, religiosa, etc.). Desde esta perspectiva, las instituciones educativas reproducen el orden social capitalista, naturalizando una visión individualista, competitiva y jerarquizada de la realidad. Una educación basada en estas premisas favorece la sumisión y pasividad de las personas ante los problemas comunes, lo que dificulta enormemente la emancipación de los oprimidos. Frente a esto, se pretende desarrollar un aprendizaje de la autonomía y la libertad entendido como el ejercicio de estas.

La educación integral de las personas nace durante la Revolución francesa y deriva de la idea ilustrada. En ella se interpreta la igualdad de oportunidades que cada ser humano tiene, así como su desarrollo armónico en múltiples ámbitos: el intelectual, el físico, el moral, etc. Esta educación centrada en el desarrollo integral de la persona supone una realidad con potencial emancipador. Las escuelas se transforman en lugares donde realizar trabajos revolucionarios de base que cambien las estructuras sociales actuales.

Se propone también la autogestión pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El control de la educación es una responsabilidad de las personas que conforman el contexto educativo. Esto implica la participación de la comunidad educativa en la vida escolar del centro. Además, incluye la autoorganización de los estudios (tanto profesorado como alumnado y familias) y la potenciación de aprendizajes a través del autodidactismo, la investigación y el trabajo grupal. Los espacios educativos han de ser sostenibles, autónomos e independientes, no depender del control estatal y contar con un profesorado propio, lo que permitirá el mantenimiento del proyecto sin que este sea fuertemente condicionado por intereses externos.

Para Aní Pérez (2018), en función de la interpretación que se le da a la autonomía y libertad del educando, encontramos dos líneas teóricas en la pedagogía libertaria. La primera de ellas, de carácter no directivo (Mella, 2013), defiende «la no interferencia adulta en el progreso de la infancia, confiando en la naturaleza humana como posibilitadora del desarrollo innato a partir del aprendizaje autodidacta» (Rodríguez, 2015, p.118-119). Esta perspectiva se apoya, en primer lugar, en la comprensión de que las necesidades de aprendizaje de los niños/as van surgiendo durante la vida de forma espontánea, por lo que la acción adulta supone forzar su desarrollo. En segundo lugar, se defiende el pleno derecho de los discentes a decidir por sí mismos qué, cuándo y cómo aprender, siendo necesario que las personas adultas comprendan el autoritarismo que supone apropiarse del derecho ajeno descrito previamente.

La segunda presenta un carácter sociopolítico y defiende la intervención por parte de los educadores, ya que entiende que la libertad y la autonomía no son innatas, sino que son procesos que se han de construir de forma progresiva frente a las dinámicas economicistas de las sociedades actuales. Para Manuel Rodríguez (2015):

vivimos en un momento histórico en el que una o un peque, desde que se levanta hasta que se acuesta, está siendo adoctrinada en el consumismo, la obediencia, el patriarcado, la competencia... la realidad nos muestra que tenemos que hacer un gran esfuerzo personal, para intentar en la medida de nuestras posibilidades, no reproducir las personalidades que nos dicta el capitalismo.

Teniendo esto en cuenta, parece que asumir una postura no-directiva en la educación delega la formación sociopolítica de los individuos a los propios intereses del capitalismo, formando individuos competitivos y ajenos a la cuestión política, presas fáciles para los medios de masa capitalistas (Gallo, 2009).

En relación con la pedagogía crítica, la educación se concibe desde un enfoque que implica la intervención de todos los agentes de la comunidad educativa en la toma de decisiones desde una posición horizontal, con el fin de favorecer una educación liberadora (Freire, 1975). Esta corriente es interpretada por Muros (2007) como «un tipo de pedagogía que se caracteriza por la búsqueda de la transformación social en términos de mayor justicia e igualdad para las personas».

Las anteriormente mencionadas son algunas de las cuestiones que se encuentran en convergencia con la pedagogía libertaria, pues ambas pretenden que los contextos educativos contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico respecto de las estructuras hegemónicas dominantes. Sin embargo, existe una clara divergencia entre ambas, aunque compartan la visión de que las instituciones educativas estatales suponen uno de los principales dispositivos de reproducción de las desigualdades sociales y del orden social capitalista, la educación anarquista rechaza cualquier forma de educación estatal, mientras que la pedagogía crítica defiende el potencial transformador de los sistemas educativos formales para construir una alternativa al capitalismo desde una perspectiva común.

Teniendo esto en cuenta, ¿es posible llevar a cabo prácticas libertarias en el marco de instituciones estatales? Si atendemos a la investigación educativa, podemos encontrar en la actualidad numerosas experiencias alternativas libertarias y críticas, incluso algunas de ellas con elementos anarquistas o libertarios, aunque en la mayoría de los casos sus protagonistas no sean conscientes o no se sientan identificados con la denominación anarquista o libertaria (Sigüenza, 2009). En el Estado español podemos encontrar algunas como Paideia (Mérida), Andolina (Gijón) o La Pinya (Barcelona).

Algunas de las más importantes son de naturaleza pública, ubicadas en Madrid y pertenecientes al sistema educativo formal, como son el CEIP Palomeras Bajas o la que nos ocupa, el CEIP Trabenco. Su existencia y gran desempeño en cuanto a innovación educativa sugieren que las prácticas libertarias dentro de las propias instituciones estatales no solo son una realidad tangible, sino que suponen una gran alternativa colectiva y emancipadora frente a las lógicas de mercado competitivas presentes en la educación neoliberal.

3. Método

En palabras de Serra (2004), el principal objetivo de una investigación etnográfica es la descripción y comprensión de la cultura de un contexto elegido. Además, esta también implica la transformación y autoconocimiento del propio investigador, pues su función investigadora se nutre de la escucha comprensiva, del diálogo y de una experiencia cultural compartida durante su estancia (Álvarez, 2008).

Se expondrá, por tanto, una breve investigación etnográfica con la pretensión de comprender la cultura democrática del CEIP Trabenco. Como ya se mencionó en el apartado de objetivos, la elección de dicho centro se justifica por varias razones; la primera se debe a su característica organización asamblearia, la cual vertebra todos los espacios, tiempos y participación de la comunidad educativa desde su origen cooperativista durante el tardofranquismo (1972) hasta la actualidad; la segunda, más orientada al ámbito didáctico y a la innovación educativa, pues desarrollan la praxis docente desde una perspectiva crítica, priorizando metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la enseñanza multinivel, elementos que favorecen una mayor apertura en términos de inclusión, tanto en la participación como en el acceso al conocimiento.

La recogida de datos se realizará mediante la observación participante (y diario de campo) y el análisis documental (proyecto educativo del centro) durante el trabajo de campo de aproximadamente un mes y medio (150 horas) de extensión. El acceso al campo será a través de un convenio de prácticas externas entre el CEIP Trabenco y la Universidad Autónoma de Madrid. La triangulación para la validación de los datos se alcanzará mediante el uso de los instrumentos anteriormente mencionados, junto con una entrevista para contrastar el trabajo final por parte de un miembro de la comunidad estudiada, David (director del centro).

Desde la naturaleza cualitativa propia del método expuesto las categorías de análisis serán las dimensiones que se tendrán en cuenta para el análisis de los datos que deriven tanto del proyecto educativo del centro como de la observación participante. En este caso las categorías de análisis serán



una síntesis propia, elaborada a partir de los principios de la pedagogía libertaria (Cuevas, 2003) y las características de las escuelas que educan a través de la democracia (García Gómez, 2018): 1) antiautoritarismo y contraposición a la economía de mercado capitalista; 2) autogestión pedagógica y proyectos educativos en el contexto escolar; 3) participación efectiva de toda la comunidad educativa; 4) metodología y currículum; 5) desarrollo/aprendizaje holístico.

4. Análisis y comprensión del contexto

4.1. *Antiautoritarismo y contraposición al capitalismo*

Si atendemos al proyecto educativo del centro, el antiautoritarismo y la contraposición al capitalismo y a sus consecuencias económicas y sociales son esencia inherente a su origen cooperativista: «En el año 1972 nace el Colegio Trabenco (TRABajadores EN Cooperativa) en los bajos de una cooperativa de viviendas, como solución a la falta de colegios públicos en el barrio obrero de Leganés».

La interpretación de una educación cooperativa y, por ende, de propiedad colectiva, forma parte del ADN fundacional y cultural del colegio. Una visión que, claramente, confronta con el cercamiento neoliberal de la escuela y la aplicación de las lógicas de libre mercado en el ámbito educativo.

En el proyecto educativo no se expresa de manera explícita la confrontación directa con el sistema económico capitalista y sus derivaciones culturales. Sin embargo, sí se hace referencia al sentido crítico respecto del mundo que nos rodea (como principio), así como a la capacidad emancipadora/liberadora de la educación:

Todos los/as alumnos/as del centro deberían terminar su escolaridad teniendo una visión clara del mundo que les rodea y estar preparados/as para entenderlo, analizarlo críticamente y actuar de forma constructiva en cada contexto.

Un valor necesario es la libertad, entendida como la posibilidad de elegir y decidir sin presiones ni recortes burocráticos.

Estas ideas no se quedan en el plano discursivo, estructuran la cultura y la vida del propio centro. Un ejemplo de ello es la gran conciencia y acción de la comunidad educativa en relación con las evaluaciones externas. A través de conversaciones mantenidas con las familias y docentes pude saber que no existen resultados de pruebas de evaluación externas en el colegio. La razón se encuentra en la negativa reiterada de toda la comunidad educativa, y de las familias con mayor énfasis, a someter a sus hijos/as a dichas evaluaciones, y cuando se han pretendido forzar por parte de la administración pública, ningún alumno/a ha acudido al colegio.

Esta decisión se debe a los intereses económicos de las organizaciones que realizan evaluaciones estandarizadas a gran escala, como es el caso de PISA (OCDE). Dichas pruebas promueven la mercantilización de la educación e implican un papel gerente por parte de la dirección, lo que elimina formas de organización horizontales y afianza la proletarización del profesorado (Fernández-González, 2016, 2019; Monarca, Fernández-González y Sandoval, 2015).

Otro ejemplo de la cultura antiautoritaria que impregna la escuela ocurrió durante una salida a un centro de atención a personas con discapacidad física (CAMF). Durante el trayecto nos cruzamos con un grupo de adolescentes que estaban esperando en la parada de bus. Estas personas comenzaron a hacer el saludo fascista mientras nos miraban, se burlaban e insultaban. La simbología fascista no pasó desapercibida para muchos de los/as alumnos/as y comenzaron a hablar sobre su significado e incompreensión de por qué lo hacían. Mientras que los primeros expresaron de forma satírica y ofensiva un símbolo que retrotrae a grandes atrocidades realizadas por el ser humano en el pasado, los segundos reaccionaron desde una perspectiva empática, intentando dilucidar las razones que pudieran llevar a esas personas a realizar dicho gesto. El contraste del discurso entre ambos grupos de personas me pareció muy esclarecedor respecto de la praxis educativa desarrollada en el centro.

4.2. *Participación efectiva de toda la comunidad educativa*

La concepción cooperativista de la educación implica una autogestión democrática y participativa de los centros educativos, y en Trabenco es un principio fundamental de su propia cultura:

Trabenco, coherente con su historia y su modelo educativo, es un centro que valora la gestión democrática y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa como algo indispensable.

Esta máxima se lleva a cabo mediante las estructuras organizativas de participación directa presentes. Omitiré las estructuras normalizadas en todas las escuelas como el equipo directivo (funciones burocráticas y de representación ante la administración), el consejo escolar, el claustro de profesores o el AMPA, con el fin de destacar las estructuras más características del centro en cuestión.

1) La Asamblea General es el máximo órgano de participación del centro y está conformada por todos los miembros de la comunidad escolar. Se reúnen con una periodicidad de dos ocasiones por curso académico, si no se convocan extraordinarias. 2) La Junta representa y puede convocar a la Junta General, considera e informa de todos los problemas cotidianos. Esta se renueva anualmente y se encuentra compuesta por representantes de padres y madres (como representantes de las comisiones) y representantes del profesorado (dos de manera rotatoria). 3) La Junta General está formada por todo el claustro de profesores/as y la totalidad de los miembros de las Comisiones. Se reúne de forma trimestral y cuando sea convocada de manera extraordinaria. 4) La Asamblea de ciclo está compuesta por todas las madres/padres y el profesorado del ciclo. Su periodicidad es trimestral (atendiendo a posibles extraordinarias) y se tratan los asuntos relacionados con el ciclo. De esta asamblea salen, de forma voluntaria, los representantes para formar las comisiones. 5) Las Comisiones son grupos de trabajo que coordinan y desarrollan los diferentes aspectos del funcionamiento del centro. Son de diversa índole: pedagógica, económica, de futuro, material y transporte, biblioteca, de participación, comedor, actividades extraescolares, medio ambiente, revista, actividades generales y TIC. 6) En las Asambleas de Aula y la Junta de Niños/as, toma forma la participación y aprendizaje del alumnado de los principios democráticos a través de su práctica. La Junta de Niños/as está conformada por dos representantes de cada una de las clases.

Debido al corto espacio de tiempo (en términos de investigación) de mi experiencia formativa en el colegio Trabenco (150 horas), la observación y participación de/en las estructuras mencionadas se reduce a contextos relacionados con la comisión pedagógica, las asambleas de aula y la junta de niños/as.

Aun sin haber tomado parte específica en todas las estructuras, se puede percibir la cultura democrática de participación directa que de ellas emana, la cual no se limita al «mundo adulto», sino que impregna hasta la organización y funcionamiento de los educandos. Los niños/as perciben que se les tiene en cuenta y que su participación es significativa, algo que transforma su propio contexto educativo.

Una de las realidades tangibles en las que esta participación toma forma es la gestión del «armario de patio». El estudiantado (de forma rotativa) se hace responsable de los materiales deportivos y juguetes de propiedad colectiva que se prestan a todo el mundo que los solicite para los espacios y tiempos de patio. Durante una de las asambleas de niños/as, varios de ellos propusieron la ampliación de los juegos disponibles bajo el nombre «carros de juegos». Evaluaron tanto la viabilidad como el sentido de los juegos que se proponían, se aprobó y se pusieron manos a la obra con la ilusión de que a sus compañeros/as les gustaran las nuevas alternativas.

4.3. *Autogestión pedagógica y proyecto educativo comunitario*

La importancia de lo pedagógico se constituye como uno de los pilares esenciales de la cultura educativa en Trabenco. Esto se hace tangible a través de la comisión pedagógica, cuyas funciones son:

Reflexionar sobre pedagogía, desarrollando una línea educativa del centro. Elaborar documentos que fundamenten las propuestas pedagógicas basadas en el centro. Formación de padres y madres como educadores/as de sus hijos/as. Información y difusión de lo que se hace en las aulas. Debates sobre temas pedagógicos, encauzados a través de las respectivas asambleas de aula y/o ciclo.

Siendo coherentes con la relevancia que se le otorga al ámbito pedagógico en el centro, se priorizan tiempos y espacios para atender esta dimensión, mediante el horario de obligada permanencia. Este

consiste en una sesión diaria de una hora para las coordinaciones del profesorado (ciclo, equipos de apoyo, claustro, CCP, formación, etc.) y la atención de familias.

Atendiendo específicamente a las Comisiones de Coordinación Pedagógica (CCP), en estas reuniones se debate sobre la dirección y sentido pedagógico de la práctica cotidiana. Aunque se presupone su duración en una hora por sesión, raro es el día en el que David y el resto de sus compañeros/as no reducen su tiempo disponible para el almuerzo. Este es un claro ejemplo de la implicación de los docentes con el proyecto educativo y su compromiso con la educación. En ellas se realizan formaciones para el profesorado y se atienden problemáticas coetáneas que afecten al funcionamiento del centro. Durante mi estancia pude aprender mucho de los debates que en esos espacios se generaban. En relación con la formación del profesorado, asistí a dos sesiones en las que se trabajaron diversas temáticas.

La primera de ellas fue una charla-coloquio sobre metodología de trabajo con familias cuyo fin era favorecer la comunicación con las familias y el desarrollo emocional del alumnado. Fue realizada por un docente externo al centro que nos ofreció herramientas interesantes como la técnica del semáforo (basada en la ampliación progresiva de la zona de control del alumno/a). La segunda formación corrió a cargo de un gran profesional, Agustín (orientador del EOEP referencia en el centro). Esta se centraba en la formación inicial sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y su propuesta para que en un futuro cercano forme parte del día a día de la escuela, interrelacionando esta metodología inclusiva con el marco legislativo vigente.

El proyecto educativo se concibe desde una perspectiva comunitaria donde la participación de las familias no queda relegada a las estructuras expuestas. Los/las padres/madres también toman parte en las aulas cuando se realizan talleres internivel y rincones-zonas (se desarrollará en el siguiente apartado); además del proyecto común, donde interactúa toda la comunidad educativa.

En el curso académico actual, el proyecto común se orienta a la educación audiovisual y fue propuesto el año anterior en la asamblea general. Durante mi estancia, se realizaron asambleas donde se puso sobre la mesa el tipo de contenido audiovisual que consumía el alumnado, centrándose en dos ámbitos concretos, los videojuegos y los *youtubers*. Tras esta puesta en común, se organizaron grupos de trabajo (incluidos docentes y familiares) para la producción y promoción de un canal de YouTube o un videojuego. Posteriormente se realizó un visionado y análisis crítico colectivo de los productos resultantes y se consensuaron elementos que hay que tener en cuenta, tanto los que pudieran ser positivos y deseables como los negativos que hay que evitar. Para finalizar, se volverían a realizar los productos audiovisuales atendiendo a los criterios establecidos en la asamblea.

4.4. Metodología y currículum

Al igual que la autogestión pedagógica, la variedad metodológica constituye una de las señas de identidad que caracteriza al Trabenco como uno de los centros educativos de referencia en cuanto a innovación educativa. Tanto es así, que en el proyecto educativo hay un apartado específico para la metodología, en el que se abordan tanto los rasgos deseables en el profesorado como la gran variedad de métodos empleados.

En relación con lo primero, los docentes han de ser reflexivos, críticos, prácticos, solidarios, cooperativos y defender los valores de la emancipación. En el aula, el rol del docente tradicional se torna el de un transmisor de contenidos al de un mediador del saber, creando escenarios de aprendizaje en diferentes contextos y tiempos que faciliten la construcción del conocimiento por parte del alumnado. En síntesis, el perfil de maestro que se valora se alinea con los principios de la pedagogía crítica, visión compartida en el imaginario cultural del centro.

En cuanto a la variedad metodológica, se establecen unas directrices que marcan la forma de trabajar en el centro:

Educar en la diversidad adoptando un modelo de currículo abierto y flexible que sirva a los alumnos/as para resolver problemas de la vida cotidiana. Entendiendo las diferencias como un valor.

Todo el alumnado (incluidos los alumnos etiquetados con necesidades especiales) pasa la mayor parte del tiempo con el resto de su grupo de referencia. Cuando los niños/as asisten al aula DINOS (aula específica de TEA) o visitan a las especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, se



prioriza trabajar en pequeños grupos para seguir manteniendo la dinámica del aprendizaje en grupo. Esto varía solo en los casos de gran necesidad o porque el alumno/a tenga un estilo de aprendizaje más individual que favorezca sustancialmente su desarrollo.

Aun cuando su trabajo actual ya podría considerarse muy inclusivo (si lo comparo con mis experiencias formativas durante los prácticos del grado), pretenden ir más allá y sistematizar el DUA (como ya se ha mencionado en el presente trabajo). Este diseño tiene una gran sinergia con el uso de TICs y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) desarrollados en el centro, favoreciendo que todo el alumnado pueda participar en su propio proceso de aprendizaje, decidiendo sobre los temas sobre los que hay que trabajar, los recursos para su resolución y diversas formas de plasmar lo aprendido. Así, el niño/a aprende a aprender.

Si ponemos el foco en los agrupamientos, estos se adaptan al método didáctico intentando siempre que sean grupos de trabajo heterogéneos, con el fin de favorecer que comprendan que se necesitan unos a otros mediante la interdependencia positiva, en contraposición con la educación competitiva neoliberal. Todos los días se realizaban agrupamientos flexibles entre los cursos de cada ciclo durante el desarrollo de rincones-zonas, organizados los niños en pequeños grupos que trabajan de forma autónoma con los/las prácticos/as o familiares como dinamizadores.

La asamblea de aula es uno de los ejes más importantes de la actividad del aula. Es el medio de plantear y resolver conflictos, distribuir responsabilidades y analizar críticamente la marcha del grupo.

La asamblea del aula es, en mi opinión, la realidad principal que otorga el sentido a la educación democrática a través de su práctica. Esta se daba en clase diariamente y conforma un espacio donde el aprendizaje dialógico toma protagonismo. La asamblea no solo se asienta como eje principal de la praxis educativa, un medio para la propuesta y resolución de conflictos, la distribución de responsabilidades o el análisis del funcionamiento colectivo, supone el aprendizaje e interiorización de una manera de (con)vivir.

El aprendizaje de la lectura y la escritura se realiza respetando el ritmo de cada niño/a, a partir de sus usos, es decir, a partir de los textos y situaciones reales.

La lectura y la escritura suponen herramientas básicas de acceso al conocimiento. Su desarrollo en Trabenco está sujeto a los propios contextos de aprendizaje que se dan de forma cotidiana: mediante listas (por ejemplo, la anotación de los comensales diarios por parte de los más pequeños) y registros de clase, cuentos, poesías, dossiers de los proyectos, agendas, guiones de teatro, revistas... Además, el placer del lenguaje escrito se descubre a través de la literatura. Durante las mañanas, la primera media hora de clase está dedicada a la exploración y lectura silenciosas. Todas las aulas poseen una biblioteca con una gran variedad de libros (amplia diversidad temática) adaptados al desarrollo psicoevolutivo de cada curso.

Uno de los aspectos metodológicos más interesantes del colegio es su evaluación:

Entendemos la evaluación como un elemento integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se va haciendo una valoración cualitativa y una regulación de dicho proceso.

La naturaleza cualitativa y formativa de la evaluación confronta totalmente con la sistematización supranacional de las tradicionales evaluaciones cuantitativas en los sistemas educativos formales. Estas evaluaciones externas se utilizan para calificar y establecer *rankings* favoreciendo la competitividad dentro del ámbito educativo. En Trabenco la evaluación supone una parte indispensable, pero siempre desde una perspectiva cualitativa y con la intención de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reflexionando sobre la praxis docente.

Se otorga gran relevancia a la autoevaluación «como ejercicio autocrítico, libre y responsable, aunque siempre sujeto al contraste de opiniones con los demás». El proceso de evaluación continua se nutre de la información derivada de: observación directa del alumno/a (actividad individual o grupal) en distintos contextos, el diario de clase, registros de observación, entrevistas personales con alumnado y familias (en función de la edad), asambleas de clase, de familias y generales.

Estas prácticas educativas no pretenden aislarse dentro de la comunidad educativa concreta, sino que de forma puntual se abren las puertas del centro a otras instituciones formadoras con la finalidad de hacer visibles y compartir sus valores, métodos e ilusiones. Durante la jornada de puertas abiertas del curso 2019-2020 (para docentes y maestros en formación), se realizaron rincones y talleres interniveles repartidos por todo el centro. Entre ellos se podían encontrar espacios de arte libre con barro; interacción con diferentes materiales mediante una gran diversidad de herramientas; construcciones gigantes con piezas geométricas de madera; comprensión e interacción con la robótica; percepción y desarrollo sensorial.

Además, cada curso académico, toda la comunidad educativa participa en actividades de carácter general que vertebran toda la actividad del centro, incluidas las dinámicas de trabajo en las aulas. Son muy numerosas, por lo que me centraré en las que pude compartir durante mi estancia y que, por su naturaleza, serán desarrolladas en el siguiente apartado.

4.5. *Aprendizaje integral/holístico*

En esta escuela de Leganés se concibe el aprendizaje desde una perspectiva holística. Los objetivos generales en el proyecto educativo dan buena cuenta de ello:

- 1) Formar personas con recursos, autónomas, con mentes curiosas, reflexivas, capaces de aprender por sí mismas.
- 2) Desarrollar prioritariamente los contenidos relacionados con valores y actitudes sobre los puramente académicos, con especial hincapié en el valor del grupo y en el respeto a la diferencia.
- 3) Desarrollar un ambiente agradable y satisfactorio para las personas que conforman la comunidad educativa.
- 4) Fomentar la comunicación, el respeto y la convivencia entre todas las personas que asisten al centro.
- 5) Potenciar una escuela abierta que suponga vivenciar el entorno natural y social, así como el establecimiento de relaciones con estas realidades.

Estos objetivos suponen una declaración de intenciones en Trabenco. Su idea de educación se contraponen a la realidad que se construye en la mayoría de las escuelas del sistema educativo formal, donde prima la memorización de los contenidos académicos por encima de su aplicación y del resto de elementos del currículo e incluso de los propios estudiantes. En este contexto educativo se prioriza el desarrollo de las personas. Un momento que respalda esta afirmación surgió durante una conversación con un exalumno del centro. Este compartió los sentimientos que le había generado su paso al instituto, haciendo hincapié en la ausencia de un trato más cercano, más humano.

Otros ejemplos son las clases de música y educación física, en ellas, los contenidos se usan para interpretar o crear sinfonías y coreografías. Estos dejan de ser el fin de la educación y pasan a constituir una herramienta al servicio del aprendizaje, la creatividad y la expresión.

Una experiencia destacable y que refuerza el interés del centro por las personas fue el proyecto de desarrollo de la autonomía en el alumnado. Se encontraba en una primera fase de análisis de la situación actual, para lo cual se elaboró un cuestionario para las familias y otro para los/as niños/as atendiendo a varios bloques de preguntas: relacionadas con las actividades de la vida cotidiana, la conciencia y el desarrollo social, así como la regulación de las emociones y el aprendizaje. Como respuesta tras la información recogida mediante los cuestionarios, se propuso en la comisión de coordinación pedagógica: una formación para maestros/as en herramientas para abordar con las familias el trabajo de la frustración en el alumnado, la revisión continua de los retos que los propios alumnos se proponen y talleres sobre emociones y habilidades sociales.

Las actividades generales crean espacios de interacción humana, puntos de encuentro de la comunidad educativa verdaderamente significativos para el desarrollo de los discentes, pues paralizan el normal funcionamiento del centro y toda la actividad (incluso el trabajo en las aulas) gira en torno a la misma. Estas actividades ponen el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos donde prima la convivencia democrática y la gestión emocional. Durante mi estancia pude compartir dos de estos grandes eventos: el carnaval y el trueque de juguetes.

El primero de ellos se fraguó con visitas de los alumnos al CAMF (centro de atención a diversos funcionales) vecino durante las semanas anteriores al desfile. Estos llevaban escamas individuales y personalizadas y junto con los usuarios del CAMF decoraron una sardina de cartón de varios metros de longitud. Esta se convirtió en el centro del carnaval, pues tras un desfile «de cine» (personajes de



películas como temática del carnaval) al ritmo de una batucada desplegada por varias calles de Leganés, fue «enterrada» en una hoguera. Después de unos momentos de duelo, se dio comienzo a una fiesta en la que los bailes y los juegos marcaron gran parte de la jornada educativa.

El trueque de juguetes se realiza cada año en las fechas próximas a la Navidad. Las semanas previas al día en cuestión se reservan algunas de las asambleas de aula para su preparación. En ellas se establecen los criterios que cada alumno/a ha de tener en cuenta a la hora de elegir el juguete que intercambiará con otro/a compañero/a del centro (que no sea de carácter bélico, adecuado a las edades de los escolares, que no sea un regalo previo, etc.). En sesiones posteriores, cada alumno/a expone el juguete elegido, que es evaluado por sus compañeros desde una perspectiva constructiva. El día del trueque el colegio se llena de vida y diversión, pero también de aprendizaje, pues los/as niños/as se encuentran con situaciones de desprendimiento material donde acompañados/as por docentes y familiares trabajan la frustración y su gestión emocional.

5. Conclusiones

La gran cantidad de variables que intervienen en el estudio de las ciencias sociales y la breve duración del trabajo de campo en Trabenco, debida a la naturaleza formativa de la estancia, suponen serias limitaciones para una investigación etnográfica en profundidad. Sin embargo, puedo compartir algunas reflexiones y conclusiones derivadas de la experiencia de formación mencionada en este contexto educativo y de su estudio.

En relación con el objetivo planteado, la cultura democrática del colegio se puede encuadrar dentro del amplio discurso de la educación a través de la democracia, y más concretamente en el cooperativismo escolar, el cual se nutre de las pedagogías libertaria y crítica. Se han recogido numerosos ejemplos que explicitan la estrecha relación entre el marco teórico expuesto y la cultura y praxis escolar presentes en Trabenco, muy influenciadas por su origen cooperativista durante el tardofranquismo (1972).

Entre ellos podemos encontrar los relacionados con el antiautoritarismo, como el rechazo a las evaluaciones estandarizadas de PISA o la respuesta dada por parte de los discentes en el incidente con los adolescentes «fascistas»; relativos a la participación de la comunidad educativa, tomando gran relevancia las estructuras asamblearias que vertebran la vida escolar en diferentes espacios y tiempos; algunos que sustentan la autogestión pedagógica y el proyecto educativo comunitario como son las diarias Comisiones de Coordinación Pedagógica (CCP) o los proyectos comunes anuales.

La importancia de la metodología y el currículum también queda reflejada en su praxis docente, priorizando flexibilidad en los agrupamientos, metodologías activas como el ABP y la enseñanza multinivel, garantizando un currículum abierto y susceptible de modificaciones que permite utilizar los contenidos como medio para el aprendizaje (no como finalidad memorística). Además, la variedad metodológica y los elementos del currículum están al servicio del desarrollo integral/holístico de cada uno/a de los alumnos/as, siendo importante el aprendizaje de los contenidos, pero aún más el progreso de la autonomía personal de los discentes, la construcción del pensamiento crítico y la formación de los valores democráticos y cívicos mediante su práctica.

Por todo ello, parece evidente que existe una estrecha relación entre el marco teórico expuesto y la realidad escolar en Trabenco, una cultura que podría explicarse por la influencia de su ya mencionado origen cooperativista. Aunque a lo largo de su larga trayectoria ha sufrido numerosas modificaciones fruto de las numerosas barreras que ha tenido que superar por apartarse de la norma, comparto la idea de que estos cambios circunstanciales fueron adaptaciones al contexto que han permitido proteger la parte esencial del proyecto inicial (Pumares, 2000). El CEIP Trabenco es un referente actual en cuanto a innovación educativa. Sigue siendo un espacio de reflexión y praxis colectiva revolucionario, si bien no totalmente desligado de las influencias de las lógicas de mercado presentes en la mayoría de los contextos educativos, sí muy conscientes de su potencialidad como alternativa crítica frente al proceso de cercamiento neoliberal de la escuela.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto en el presente trabajo, educar tal vez tenga más que ver con la formación de convivencia democrática en sociedad, con preparar a las generaciones futuras en el inconformismo, en el análisis crítico y la acción transformadora del mundo que les rodea, más que con reproducir contenidos prediseñados en un currículum que no atiende a los propios contextos educativos en los que se desarrolla. Considero por tanto de imperativa necesidad hacer visible la cultura y las prácticas educativas libertarias y críticas a través de la democracia que se realizan en



centros como el CEIP Trabenco, así como su sistematización en la educación formal de los estados, con el fin de normalizar la autogestión y de construir un fuerte tejido social, mediante el cooperativismo escolar, que permita no dejar a nadie atrás en un mundo regido por unas lógicas de mercado capitalistas donde prima el dinero sobre la vida y la dignidad humanas.

Referencias

- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24, 10. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Ball, S. J., y Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education: preliminary report*. Education International.
- Barreras, M. (2007). *Modelo epistemológico en educación e Investigación*. «4.ª edición». Editorial Lecturas Felices C. A.
- Biesta, G., y Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36, 63-79. <https://doi.org/10.1080/03057640500490981>
- Bradshaw, R. (2014). Democratic teaching: An incomplete job description. *Democracy & Education*, 22(2), 3.
- Briceño, N. (2005). *Manual didáctico de cooperativas escolares*. Ediciones CIRIEC.
- Cuevas, F. J. (2003). *Anarquismo y educación. La propuesta sociopolítica de la pedagogía libertaria*. Fundación de Estudios Libertarios, 11.
- De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in common: Democratic education in the global era. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1119-1134. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00630.x>
- Fernández-González, N. (2016). Repensando las políticas de privatización en educación: El cercamiento de la escuela. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2509>
- Fernández-González, N. (2019). *El cercamiento neoliberal de la escuela pública en Madrid. Un estudio del discurso y la gubernamentalidad*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.
- Freire, P. (1975). *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. La Aurora.
- Gallo, S. (2009). *Pedagogía libertaria: principios político-filosóficos*. Tierra de Fuego.
- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 159-175. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.008>
- Ibáñez, R., y Castro, C. de (2015). Los comunes en perspectiva: eficiencia versus emancipación. *Dossieres de Economía sin Fronteras*, 16, 8-12.
- Ichilov, O. (2012). Privatization and commercialization of public education: Consequences for citizenship and citizenship education. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 44, 281-301. <http://dx.doi.org/10.1007/s11256-011-0191-0>
- Isuani, E., y Nieto, D. (2002). La cuestión social y el Estado de Bienestar en el mundo post-keynesiano. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 22, 1-13.
- Keeley, B. (2015). *Income Inequality: The Gap between Rich and Poor*. OECD Insights, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264246010-en>
- Kessel, A. (2009). Un-contented characters: An education in the shared practices of democratic engagement. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 12, 425-442. <http://dx.doi.org/10.1080/13698230903127929>
- Laclau, E., y Mouffe, C. (2014). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Levinson, M. (2011). Democracy, accountability, and education. *Theory and Research in Education*, 9, 125-144. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878511409622>
- Mella, R. (2013). *El problema de la enseñanza y otros escritos*. La Neurosis o las Barricadas.
- Monarca, H., Fernández-González, N., y Sandoval, M. (2015). Reconfiguración de los sentidos sobre la educación en España a partir de la nueva ley de educación (LOMCE). En H. Monarca (coord.), *Evaluaciones externas: mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 173-190). Universidad Autónoma de Madrid.
- Muros, B. (2007). La pedagogía crítica de Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 212, 397-407.





- Pérez, A. (2018). La pedagogía libertaria como elección política. En J. Encina, A. Ezeiza, y E. Urteaga, (Ed.), *Educación sin propiedad. Con escuela y sin escuela nunca nos dejan hacer lo que queremos*. <https://es.scribd.com/document/490054920/La-pedagogia-libertaria-como-eleccion-politica-Ani-Perez>
- Pumares L. (2000). *Estudio de los factores que posibilitan la continuidad de un proyecto curricular global en un medio social determinado: Trabenco, 25 años de innovación educativa*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, M. (2015). *Dejadnos aprender. Reflexiones desde la pedagogía libertaria*. Volapük.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Sigüenza, A. (2009). Pedagogía libertaria. *Tierra y Libertad*, 253. <https://www.nodo50.org/tierraylibertad/253.html>
- Simonaro, Á. (2017). *Cooperativismo escolar: Teoría y práctica desde adentro*. Colección un profesor, un libro, 18. UNERMB.
- Stevenson, N. (2015). Revolution from above in English schools: Neoliberalism, the democratic commons and education. *Cultural Sociology*, 9, 534-549. <https://doi.org/10.1177/1749975515573266>
- Sung, Y. K. (2010). Markets, equality and democratic education: Confronting the Neoliberal and Libertarian reconceptualisations of education. *Perspectives in Education*, 28(4), 72-79. <http://dx.doi.org/10.1177/1749975515573266>





Percepción de los docentes en formación sobre su influencia en la transmisión de valores al alumnado

Perception of teachers-in-training about their influence on the transmission of values to students

Ernesto Colomo Magaña 
e-mail: ecolomo@uma.es
Universidad de Málaga, España

Andrea Cívico Ariza 
e-mail: andrea.civico@campusviu.es
Universidad Internacional de Valencia, España

Francisco David Guillén Gámez 
e-mail: dguillen@unizar.es
Universidad de Málaga, España

Enrique Sánchez Rivas 
e-mail: enriquesr@uma.es
Universidad de Málaga, España

Resumen

La relación entre valores y educación convierte al docente en ejemplo de comportamientos y actitudes para el alumnado, siendo importante la forma de ser y de ejercer la labor formativa. Partiendo de esta premisa, el objetivo de este estudio ha sido analizar la percepción de los docentes en formación sobre su nivel de influencia en el alumnado en diferentes categorías axiológicas. La muestra la han compuesto 214 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso académico 2019/2020. Partiendo de una perspectiva mixta de carácter descriptivo y de tipo exploratorio, se ha utilizado un cuestionario *ad hoc* que integra el modelo axiológico de educación integral de Gervilla y un autoinforme. Los resultados reflejan una percepción de mayor influencia del profesorado sobre los valores intelectuales, morales, volitivos y sociales. Asimismo, se obtienen diferencias significativas en relación con el sexo y la experiencia docente. Por su parte, la influencia en la transmisión de valores es una realidad que queda condicionada a factores relacionados con el docente, el alumnado, otros agentes y la realidad social. Las conclusiones inciden en la necesidad de mejorar la formación inicial y continua del profesorado respecto al ámbito axiológico, prestando especial interés a la educación del carácter.

Palabras clave: sistema de valores; educación; influencia del profesor; rol del profesor; formación preparatoria de docentes.

Abstract

The relationship between values and education makes the teacher an example of behaviours and attitudes for the students, thus being important their way of being and of exercising the educational processes. Starting from this premise, the objective of this study has been to analyse the teachers-in-training perception about their level of influence over students in different axiological categories. The sample has been composed by 214 students of the Master's Degree in Teacher Training of the International University of Valencia during the 2019/2020 academic year. Based on a mixed perspective of descriptive nature and exploratory kind, an *ad hoc* questionnaire has been used that combines Gervilla's axiological model of integral education and a self-report. The results reflect a perception of greater influence of the teachers on intellectual, moral, volitional and social values. Likewise, significant differences are obtained in relation to sex and the teaching experience. On the other hand, the influence in the transmission of values is a reality that is conditioned to factors related to the teacher, the students, other agents and the social context. The conclusions underline the need to improve the initial and continuous training of teachers regarding the axiological field, giving special focus to character education.

Keywords: value systems; education; teacher influence; teacher role; initial teacher training.



Revisado / Reviewed: 15-12-2022
Aceptado / Accepted: 04-02-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Colomo Magaña, E., Cívico Ariza, A., Guillén Gámez, F. D. y Sánchez Rivas, E. (2022). Percepción de los docentes en formación sobre su influencia en la transmisión de valores al alumnado. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 27-43. 10.15366/tp2022.39.003

1. Introducción

Los valores, como ideas que nos permiten interpretar la realidad, son los pilares sobre los que se asientan las transformaciones que se producen en la realidad como fruto de las necesidades y requerimientos que va generando la sociedad (Schwartz y Boehnke, 2004). Incidiendo en una percepción más individualista vinculada a la teoría axiológica subjetiva, Schwartz (2012) los concebía como creencias vinculadas a los sentimientos de las personas que permiten estipular metas deseables a alcanzar, motivando las consiguientes acciones para su logro.

De esta manera, los valores contribuyen a una formación integral del ser humano, orientándole y permitiéndole tomar conciencia ética y moral respecto a las consecuencias de sus decisiones y acciones a nivel individual y social (Álvarez, 2005; Rodríguez et al., 2019), siendo el contexto y la interpretación subjetiva de cómo pensamos la realidad (Cornejo et al., 2016) los que determinan la polaridad, jerarquía, gradación o dinamismo de dichos valores (Korres y Elexpuru, 2015). Estamos ante elementos cuya significatividad radica en el papel que adquieren en el desarrollo y evolución de la especie humana, de manera que los diferentes contextos socioculturales pasados, presentes y futuros serán resultado de los valores. Relacionado con ello, surgen las diferentes clasificaciones de valores, convirtiéndose en elementos que permiten interpretar la realidad en función del momento histórico y desde la óptica (objetiva o subjetiva) que se conciben los valores. Este estudio parte del Modelo Axiológico de Educación Integral (en adelante, MAEI), propuesto por Gervilla (2000), donde la concepción de los valores estará mediada por su relación con el ser humano, atendiendo a su realidad como animal de inteligencia emocional, como ser único y libre en sus decisiones, y como ser social condicionado por sus relaciones con el mundo y los elementos que lo conforman.

Junto con la relación de los valores y los seres humanos, este trabajo sitúa el foco en otros elementos claves como la educación y la realidad. Atendiendo a los seres humanos, hay que considerar que los valores están ligados a la condición humana (Quintana, 2009), ya que las personas son los únicos animales que pueden valorar o asignar valor a un objeto, una realidad o a sí mismos (Rincón, 2007). Debido a ello, todas las acciones del individuo son reflejo de los valores que ha interiorizado, determinándolo a nivel cognitivo, emocional y actitudinal. En cuanto a la educación, subrayar que todo acto educativo está cargado de valores, siendo la axiología el núcleo ideológico de la educación, algo inherente al proceso formativo que permite al alumnado seguir progresando en su desarrollo y perfeccionamiento (Bueno et al., 2016). En lo que respecta a la realidad, el contexto líquido actual (Bauman, 2007), donde el capitalismo, el materialismo y la globalización priman lo inmediato y fugaz en pos del beneficio individual, la incorporación de los valores en el proceso educativo se convierte en una necesidad fundamental (Ball, 2012). Por este motivo, el trabajar y analizar los valores desde una perspectiva pedagógica, permite generar a los sujetos un espacio de reflexión donde buscar respuesta a la pregunta de quiénes son y hacia dónde se dirigen como individuos y como especie.

Partimos de la idea de que no se pueden disociar los valores de la educación porque forman una unidad (Jackson et al., 2003), convirtiéndose el educar en valores y aprender a valorar en una premisa del ámbito pedagógico (García y Mínguez, 2011). El motivo principal es que los diferentes retos que se han generado en la sociedad actual convierten a la formación en valores en una necesidad ineludible como medio para ser capaces de adaptarnos positivamente a los cambios (Ibáñez, 2013). En este sentido, como sostiene Bosch (2002), es fundamental una relación positiva entre los valores y las creencias de los docentes si queremos salvaguardar el funcionamiento positivo del sistema educativo. Si consideramos que la educación debe favorecer el desarrollo holístico de la persona, el papel del docente y su influencia se convierten en un ámbito sobre el que profundizar. Y es que el profesor es el agente por excelencia para la transmisión de valores en el contexto educativo, pudiendo dotar a los estudiantes, mediante una práctica crítica y reflexiva, de competencias, habilidades y capacidades que le permitan afrontar los desafíos de su realidad, teniendo en cuenta tanto el bienestar social como el personal. En este sentido, es la transmisión y puesta en práctica de valores que salvaguarden fundamentos democráticos básicos (como la libertad, la tolerancia, el respeto o la igualdad) uno de los principios en los que se sustenta el Sistema Educativo Español (Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Considerando todo lo expuesto, el fin de este estudio es analizar la percepción de docentes en proceso de formación posterior al grado sobre su nivel de influencia en el alumnado adolescente respecto a diferentes categorías axiológicas. Este objetivo general se subdivide en varios objetivos específicos: a) determinar la jerarquía respecto al

nivel de influencia; b) establecer si existen diferencias significativas en función de las variables sexo y experiencia educativa; c) identificar los factores que inciden en el proceso de transmisión de valores según la visión de los docentes en formación.

2. Marco teórico

La labor educativa de los docentes no se reduce exclusivamente a la transmisión de contenidos (Tardif, 2004), puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje está ligado al desarrollo holístico e integral de los educandos como seres humanos. Debido a ello, como apuntan Boroel y Arámburo (2016), es preciso revalorizar la figura docente como mediadora en el aprendizaje y en los procesos de (re)construcción identitaria del alumnado, con su consiguiente sistema de valores. En lo que respecta al nivel axiológico, hay que tener en cuenta que las características éticas y morales presentes en la Identidad Profesional Docente (IPD, donde se conjuga el ser personal y profesional del profesor), influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barroso y González, 2018; Flores et al., 2013). De esta manera, el comportamiento, la forma de ser y de proceder del profesorado, transmitidos a través del ejercicio docente, influyen en la conducta del estudiante (Marcos et al., 2015; Moreno, 2014), pudiendo marcar significativamente la vida personal y académica del mismo al predisponerlo a actuar en función de la interpretación de sus acciones (Ferriz et al., 2016; Jordán, 2003).

Este factor se potencia en el alumnado adolescente, pues se encuentra en una etapa caracterizada por la transición entre la infancia y la vida adulta (Gaete, 2015), conformada por múltiples cambios (físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales), donde comienzan a plantearse, de manera más reflexiva, quiénes son y quiénes quieren ser (Salas, 2017). Se trata, por tanto, de una etapa en la que los procesos cognitivos superiores, como la mejora del pensamiento abstracto, permiten a los jóvenes cuestionarse sobre los valores que quieren adoptar como suyos, lo que determinará su proceder y forma de actuar (Cívico et al., 2021). Inmersos en un proceso de (re)construcción identitaria constante, los modelos y ejemplos con los que se relacionen e interactúen serán claves en su proceso de definición personal. En este sentido, como sostiene Vélez (2008), el estudiante puede aprender de las actitudes del docente, aprehende al profesor, siendo claves los valores que estos transmiten (Cámara, 2010). Partiendo de que el desarrollo del ejercicio del magisterio tiene una estructura axiológica determinada por la escala de valores de los docentes, es preciso conocer la percepción que tiene el profesorado sobre su influencia en la transmisión de los valores y las categorías en las que consideran que tienen mayor incidencia. Para ello es necesario que, en primer lugar, los docentes escojan, dentro de los valores que conforman su personalidad y viven en su día a día, aquellos que desean que conformen su tarea educativa constituyendo así el componente axiológico de su IPD. Esta toma de decisiones del profesorado respecto a los valores en los que educar conllevará realizar su labor desde una determinada perspectiva y posicionamiento ideológico, fruto de su propia elección. Para este cometido es clave que los docentes desarrollen procesos introspectivos sobre su visión axiológica, de forma que puedan reflexionar de forma individual sobre los valores que desean que guíen sus decisiones, acciones y comportamientos. Es preciso generar un espacio de reflexión y reconstrucción, donde puedan pensar sobre los valores adoptados y cuáles quieren incorporar/cambiar, así como la influencia que estos pueden tener tanto en su labor profesional como en su relación con el alumnado. Sin este espacio de reflexión para el profesorado, la transmisión de valores no será resultado de un proceso planificado, sino fruto de la espontaneidad o del momento sin un fundamento axiológico que regule y dé sentido a lo que hacemos como docentes y los motivos de su desarrollo.

En este sentido, el docente debe promover todos aquellos valores que benefician el desarrollo de la moral comunitaria (Esteban, 2018), buscando tanto la democracia como la justicia y el bienestar social (Belavi y Murillo, 2020), a la par que generen un espíritu crítico hacia la autonomía liberadora, siendo relevante el bienestar personal sin que esto suponga un rechazo o supeditar los intereses individuales a los sociales. Otro aspecto fundamental a tratar es que, para poder formar en unos valores, estos deben formar parte de la vida del profesor. Partimos de la concepción de que no podemos educar ni enseñar aquello en lo que no creemos, dominamos o forma parte de nosotros. La labor docente no se reduce a reproducir y explicar unos contenidos asépticos, sino que debe fomentar la adquisición en el alumnado de una serie de herramientas y mecanismos con los que poder enfrentar las diferentes problemáticas o dificultades que la realidad les depare. En este cometido, el docente,

mediante el ejercicio de su labor educativa, se convierte en un transmisor de valores con su ejemplo, sus decisiones académicas, su forma de abordar los contenidos propedeúticos o las relaciones que forja con el alumnado (Lucas y Delgado-Algarra, 2020). De esta forma, el vínculo entre su identidad personal y profesional da como resultado un ejemplo para el discente de virtud, carácter y jerarquía axiológica, tanto de forma positiva como negativa, generándose múltiples situaciones en las que el estudiante podrá asumir, reproducir o rechazar aquellos valores inherentes a la conducta del docente al desarrollar su cometido (Expósito, 2018). Así, en torno al docente se desarrollan experiencias y vivencias donde el alumnado adolescente podrá aprender y generar ideas que les permitan atribuir significado al contexto que les rodea y a su propio ser (Genç, 2018).

Si partimos de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982), el proceso de adquisición de valores se puede realizar mediante diferentes opciones (Estrada, 2012): los vínculos que se generan entre docentes y estudiantes; el diálogo y el debate como formato de comunicación reflexivo y crítico; o el ejemplo del docente al actuar ante las diferentes circunstancias y situaciones que la realidad, en el contexto académico, le depara. No obstante, el éxito o el fracaso del aprendizaje axiológico depende fundamentalmente del tipo de interacciones y la relación que se produce entre el alumnado y el profesorado (Laudadio y Mazzitelli, 2018; Sanz y Hirsch, 2016). Y es que es en esta relación bidireccional, entre docente y discente, donde se produce una mayor influencia respecto a la construcción de la personalidad y en la definición de las actitudes, normas y valores, siendo la calidad de estas interacciones el factor que más incide en la educación.

Debido a ello, es crucial que exista coherencia entre los comportamientos y acciones que el docente lleva a cabo y los valores que enseña y promueve. En este sentido, Cámara (2010) sostiene que se educa más con lo que se hace que con lo que se dice. Por su parte, Rassam (1979) sustituye hacer por ser, de manera que el profesional docente enseña con el ejemplo, con lo que es, más que por su discurso e ideas defendidas. Se trata de evitar que exista una ruptura entre lo que afirma y realiza el docente, trabajando en materializar en sus prácticas pedagógicas aquello en lo que cree (Villalta y Palacios, 2014). Por ello, que el docente ofrezca el mejor ejemplo posible se convierte en condición *sine qua non* para una formación en valores positiva en el alumnado, siendo preciso conjugar el ejercicio docente con la elección axiológica realizada.

3. Metodología

3.1. Enfoque metodológico

En el plano metodológico, se realizó un estudio mixto de tipo descriptivo-interpretativo centrado en el nivel de influencia que los docentes en formación consideran tener sobre el alumnado adolescente respecto a la transmisión de valores. Para ello, se utilizó una técnica de recogida de información con cuestiones formuladas de forma estandarizada a la muestra, mediante la aplicación de un cuestionario *ad hoc* con elementos cuantitativos y cualitativos.

3.2. Muestra

La muestra estuvo compuesta por el alumnado del Máster Universitario en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Internacional de Valencia durante el curso 2019/2020 (edición de abril) (N=850). Los participantes, elegidos de forma no probabilística al tener acceso los investigadores a los mismos como docentes de las asignaturas «Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad» y «Sociedad, Familia y Educación», fueron 214 estudiantes (N=214), representando un 25,18 % del total de la población objeto de estudio. Un 56,54 % fueron mujeres (121) y un 43,46 % hombres (93), con una edad media de $31,6 \pm 1,92$ años y con experiencia docente el 37,85 % de los mismos (dicha experiencia alude al desempeño del ejercicio docente en otras etapas de la educación formal distintas a la del título habilitante que están cursando, o a labores en contextos educativos no formales).

3.3. Instrumento

Para recopilar la información se administró un cuestionario *ad hoc*. Se compone de tres partes diferenciadas. Una primera de datos sociodemográficos, como sexo, edad y experiencia docente (si

posee o no posee, no solicitando especificidad respecto al puesto desempeñado ni estableciendo rangos o categorías según la duración del mismo). La segunda incluye las 12 categorías de valores descritas por Gervilla (2000) en el MAEI. Estas fueron valoradas con una escala de 1 al 5 (1= muy bajo; 2= bajo; 3= medio; 4= alto; 5= muy alto) en función del nivel de influencia que el docente percibe que tiene respecto a la transmisión de valores que conforman dichas categorías al alumnado. El MAEI (tabla 1) es un modelo referente en la investigación axiológica, siendo la base del Test de Valores Adaptado (González-Gijón et al., 2019; 2021). Se trata de un modelo que comprende un desarrollo de todas las dimensiones que componen al ser humano y los correspondientes valores (Álvarez, 2005). En cuanto a la fiabilidad, la consistencia interna reflejó un Alfa de Cronbach aceptable ($\alpha=0.630$). Respecto a la validación, el análisis factorial exploratorio se realizó fijando 3 dimensiones (las construidas teóricamente en el MAEI), obteniendo una adecuación muestral baja (KMO: 0.612), pero significativa (Prueba esfericidad Bartlett's: 478.208, $p < 0.05$). El modelo tridimensional teórico, en el que se basa el MAEI, explicó el 49,67 % de la varianza total de las puntuaciones. Hemos de matizar que no se ha eliminado ninguna categoría axiológica ni modificado las dimensiones existentes, ya que la intención era conocer la influencia axiológica del profesorado partiendo de la propuesta del MAEI. Un autoinforme conforma la tercera parte, donde se solicitó al participante una reflexión crítica, a modo de narrativa, sobre sus elecciones respecto al nivel de influencia que tienen como docentes en las categorías de valores propuestas. No se establecieron preguntas ni orientaciones, siendo un proceso de construcción autorreflexivo sin limitaciones respecto al contenido y la extensión.

Tabla 1.
Sistema de categorías axiológicas MAEI

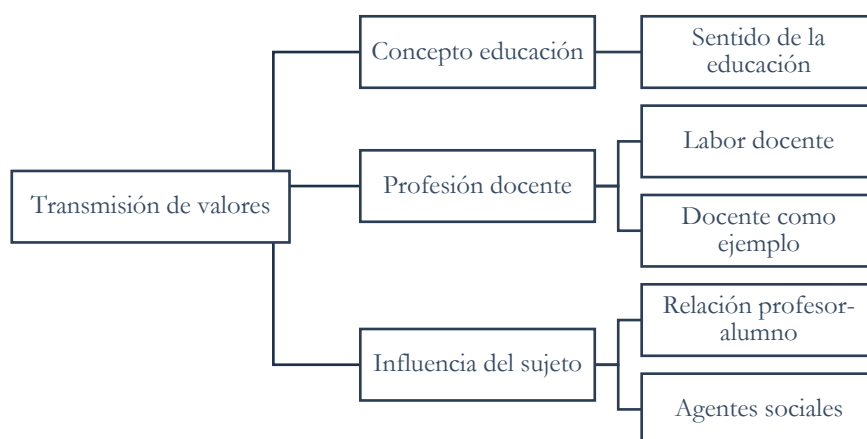
| Dimensión | Categoría de valores | Código | Concepción de la categoría |
|------------------------------------|----------------------|--------|--|
| Animal de inteligencia emocional | Corporales | COR | El cuerpo como estructura biológica y fisiológica y el aspecto físico. |
| | Intelectuales | INT | Ligados a la naturaleza racional y los procesos mentales. |
| | Afectivos | AFE | Fenómenos psíquicos vinculados a la faceta afectiva y emocional del sujeto. |
| Singular y libre en sus decisiones | Individuales | IND | Relacionado con la singularidad (ser único e irrepetible) propia de cada sujeto. |
| | Liberadores | LIB | Vinculadas a la capacidad de autodeterminación o autonomía. |
| | Morales | MOR | Encarnan los comportamientos y acciones derivados de la ética. |
| | Volitivos | VOL | Enraizados al concepto de voluntad que determina la toma de decisiones. |
| De naturaleza relacional | Sociales | SOC | Centrados en las relaciones interpersonales e institucionales, junto a acontecimientos de carácter social. |
| | Ecológicos | ECO | Ligados a la relación del hombre con el contexto natural y el medio ambiente. |
| | Instrumentales | INST | Medios que permiten alcanzar distintos fines, en función de los beneficios o consecuencias que reportan. |
| | Estéticos | EST | Vinculados a las cualidades de belleza o armonía que pueden presentar diferentes realidades. |
| | Religiosos | REL | Relacionados con la creencia/no creencia respecto a la divinidad y la fe. |

Fuente: elaboración propia a partir de Gervilla (2000).

3.4. Procedimiento y análisis de datos

El cuestionario fue administrado a través de una tarea disponible en el campus virtual, inserta en la plataforma LMS de la Universidad Internacional de Valencia. Para el análisis de los datos cuantitativos, se realizaron los estadísticos descriptivos y la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (la muestra no cumple los criterios de normalidad y homocedasticidad) para comprobar la presencia de diferencias significativas en función de la variable sexo o experiencia docente. Para el análisis cualitativo, se ha extraído la información aplicando la técnica del análisis de contenido (Colomo y Garbada, 2019) y sus diferentes fases: a) preanálisis, donde se organizó y preparó el material; b) sistema categorial, donde se utilizó el MAEI como modelo para estructurar la información sobre los niveles de influencia; c) codificación, donde las evidencias se transformaron y redujeron a unidades más sencillas; d) interpretación, donde se dotó de significado a las evidencias halladas en los autoinformes. Los resultados se centraron en la fase de interpretación. Para estructurar los apartados, consideramos los agentes intervinientes en el proceso educativo, de modo que la reflexión de los docentes se analizó considerando su posicionamiento axiológico, su perspectiva respecto a los valores que deben transmitir al alumnado adolescente, así como la influencia de otros colectivos y de la propia realidad social sobre el modelo axiológico imperante. Las interpretaciones se realizaron a partir de las 3 metacategorías y 5 las categorías recogidas en la Figura 1, incluyendo las evidencias más representativas en los resultados cualitativos de cada agente que estructura dicho apartado.

Figura 1.
Metacategorías y categorías de análisis



Fuente: elaboración propia.

Se fijó como unidad de análisis las frases y párrafos del autoinforme, debido a que el fin era comprender los fenómenos. Se declinó como unidad la palabra, ya que el análisis axiológico podía ser sesgado al referirse los términos a categorías que no fueran el foco principal de la idea que los participantes trataban de trasladar. Los códigos se asocian a las categorías del MAEI, especificando los elementos de codificación en la Tabla 1.

4. Resultados

Antes de pasar a interpretar los resultados, es preciso considerar que en las respuestas obtenidas debemos considerar el factor identitario de la muestra objeto de estudio, los cuales deberán reflexionar sobre dos elementos claves: cuáles son sus valores, pues estos determinarán decisiones, acciones y formas de proceder; y qué valores son los que quieren transmitir, en función del modelo y propuesta pedagógica del que partan y la finalidad educativa que pretendan lograr, debiendo tener en cuenta el rango etario de los discentes con los que van a trabajar. La combinación de estos dos factores genera un sinfín de perspectivas donde queda patente el carácter singular y unívoco del ser humano, existiendo múltiples posibilidades que se irán agrupando en función de las sinergias y proximidad axiológica entre las mismas. No obstante, es preciso subrayar que el carácter subjetivo y contextual no debe acercarnos a un relativismo ético en el que el componente personal anule la búsqueda del bienestar social y la apuesta por consolidar una moral comunitaria.

4.1. Análisis cuantitativo

Situamos inicialmente el foco de los resultados en el orden jerárquico alcanzado, el cual viene determinado por la preferencia de los sujetos en el acto de valoración, es decir, son las elecciones respecto a las categorías en las que consideran que tienen mayor nivel de influencia como docentes las que generan la jerarquía axiológica que se presenta. Comenzamos, por ello, con el análisis de la influencia del instrumento propuesto, donde se incluye el número de sujetos que han respondido, la media de cada categoría de valores y su desviación típica (Tabla 2).

Tabla 2.
Estadísticos descriptivos

| Dimensiones | N | Media | DT |
|----------------|-----|-------|------|
| Corporales | 214 | 3.19 | 1.04 |
| Intelectuales | 214 | 4.80 | 0.44 |
| Afectivos | 214 | 3.88 | 0.75 |
| Individuales | 214 | 3.73 | 0.90 |
| Liberadores | 214 | 3.87 | 1.00 |
| Morales | 214 | 4.30 | 0.95 |
| Volitivos | 214 | 4.21 | 0.80 |
| Sociales | 214 | 4.09 | 0.91 |
| Ecológicos | 214 | 3.55 | 1.02 |
| Instrumentales | 214 | 2.55 | 1.05 |
| Estéticos | 214 | 2.64 | 1.18 |
| Religiosos | 214 | 1.53 | 0.82 |

Fuente: elaboración propia.

Si nos centramos en las puntuaciones medias, el alumnado que ha conformado la muestra sitúa los valores intelectuales como la categoría sobre la cual el docente tiene mayor nivel de influencia (4.80), seguida de la moral (4.30), la volitiva (4.21) y la social (4.09). En este sentido, las categorías que inciden en una visión del alumno como sujeto comprometido con su desarrollo a nivel intelectual y que precisa de normas que regulen su comportamiento personal y en sociedad son las que los docentes consideran más ligadas a su labor y responsabilidad para con los estudiantes. Por el contrario, las categorías donde consideran que tienen o deben tener menor relevancia son la religiosa (1.53), la instrumental (2.55) y la estética (2.64), dejando en la decisión personal del alumnado la presencia/ausencia de dichos valores y la forma en que afecten a su construcción identitaria. Respecto a la dispersión en las respuestas del alumnado, destacar la menor variabilidad en torno a la valoración de la categoría intelectual (0.44), junto a la volitiva (0.80) y la religiosa (0.82), mientras que la mayor heterogeneidad se ha reflejado en la percepción de la categoría estética (1.18), la instrumental (1.05) y la corporal (1.04).

Tras analizar los estadísticos descriptivos del cuestionario, la prueba U de Mann-Whitney refleja que existen diferencias significativas ($p \geq 0.05$) en función del sexo respecto a la valoración del nivel de influencia que tienen los docentes en el alumnado. En la Tabla 3, recogemos en exclusiva las categorías en las que se producen diferencias. De este modo, los hombres perciben tener mayor influencia en la transmisión de valores corporales, mientras que las mujeres consideran que su incidencia es mayor en los intelectuales y afectivos.

Tabla 3.
Diferencia entre valores en función del sexo

| Sexo | N | Media | DT | Sig. | |
|---------------|--------|-------|------|------|-------|
| Corporales | Hombre | 93 | 3.52 | 1.08 | 0.000 |
| | Mujer | 121 | 2.93 | 0.93 | |
| Intelectuales | Hombre | 93 | 4.60 | 0.55 | 0.000 |

| | | | | | |
|-----------|--------|-----|------|------|-------|
| | Mujer | 121 | 4.95 | 0.22 | |
| Afectivos | Hombre | 93 | 3.61 | 0.82 | |
| | Mujer | 121 | 4.08 | 0.61 | 0.000 |

Fuente: elaboración propia

Igualmente, para la variable experiencia docente se volvió a realizar la prueba U de Mann-Whitney, encontrando diferencias significativas ($p \geq 0.05$) en las categorías axiológicas de la dimensión del ser humano como animal de inteligencia emocional, recogidas en la Tabla 4.

Tabla 4.

Diferencia entre valores en función de la experiencia educativa

| Experiencia | | N | Media | DT | Sig. |
|---------------|----|-----|-------|------|-------|
| Corporales | Sí | 81 | 3.96 | 0.90 | 0.000 |
| | No | 133 | 2.71 | 0.80 | |
| Intelectuales | Sí | 81 | 4.47 | 0.57 | 0.000 |
| | No | 133 | 5.00 | 0.00 | |
| Afectivos | Sí | 81 | 3.26 | 0.69 | 0.000 |
| | No | 133 | 4.26 | 0.49 | |

Fuente: elaboración propia

Los resultados denotan que la experiencia docente cambia la perspectiva de forma significativa en tres categorías. De este modo, un docente sin experiencia previa considera que su influencia es mayor en los valores intelectuales y afectivos que los que tienen experiencia. En el caso contrario, los datos señalan que los docentes sin experiencia piensan que inciden menos en los valores corporales, modificándose esta percepción cuando ya tienen experiencia.

Los resultados hallados muestran que la concepción que tiene cada docente en formación respecto a la educación, a su rol y a su identidad profesional, junto con su correspondiente escala de valores, son cuestiones que atienden a la dimensión personal e individual del ser humano. No obstante, la singularidad de cada sujeto encuentra posibles agrupamientos a la hora de identificarse y definirse como profesor, circunstancia que hemos visto con las variables sexo o experiencia dando clases.

4.2. Análisis cualitativo: interpretación de las evidencias

La fase interpretativa del análisis de contenido situará el foco en los factores que los docentes en formación consideran que inciden en el proceso de transmisión de valores. Partimos de la necesidad de atender estos factores al poder ser determinantes en el éxito de las acciones pedagógicas de carácter axiológico que se pongan en marcha. Abordamos los mismos, a continuación, en función de los agentes protagonistas.

4.2.1. Factores ligados a la figura docente

La participación en la investigación ha permitido a los sujetos de la muestra realizar un proceso autorreflexivo sobre su identidad profesional docente y sobre el fin de su labor educativa (Ramírez y de la Herrán, 2012). En este sentido, se traslada una visión holística e integral de la educación, conformada por múltiples fines que no reducen el proceso de enseñanza-aprendizaje al simple desarrollo cognitivo con fines propedeúticos, sino que engloba el desarrollo humano de los discentes (Esteve, 2006), incorporando a la tarea académica el factor axiológico.

He reenfocado mi idea de docencia y asimilado la relevancia que tienen los docentes en la formación de personas y ciudadanos (S13).

Para ser un buen docente no vale solo con saber explicar bien mi materia y transmitir mis conocimientos a los discentes, sino que he de educarlos en gran variedad de valores (S20).

De esta manera, el docente debe aprender a tratar al individuo como un todo integrado y a trabajar pedagógicamente desde esta perspectiva. No obstante, persiste una percepción generalizada de que la categoría axiológica intelectual es en la que el profesorado tiene mayor nivel de influencia. Dicha visión se ha sustentado en la competencia pedagógica vinculada a la figura del docente, donde el dominio de los contenidos y fomentar procesos educativos positivos y que despierten la motivación y el interés del alumnado (Mora, 2013) es un requisito para lograr el éxito en la tarea educativa, tal y como reflejan algunos de los participantes.

Una de las principales misiones del docente es la transmisión de conocimiento al alumno así como la estimulación de sus capacidades creativas y reflexivas. Por ello creo que debería tener un nivel muy alto de influencia en este aspecto, aunque esto dependerá también en gran medida de la motivación y el esfuerzo que aporte el estudiante (S82).

El desarrollo de los valores intelectuales, en particular, es algo intrínseco a la docencia/educación, ya que uno de los objetivos fundamentales del docente es que el alumno adquiera conocimiento, saber, cultura y creatividad (S56).

No cabe duda de que este cometido, de corte más académico, está enraizado en la concepción de los docentes en formación. Por ello, para la inclusión del componente axiológico se deben considerar otros factores con un alto nivel de incidencia, como es la calidad de las relaciones que se generen entre el docente y el alumnado. El tipo de relación (bidireccional/unidireccional, empática/indiferente, cercana/distante, etc.) afectará a la calidad de estos procesos de transmisión. En este sentido, los participantes denotan compromiso hacia el alumnado y su labor pedagógica (Álvarez et al., 2017), apostando por la empatía como elemento facilitador para alcanzar procesos académicos positivos.

El modo en el que un docente comprende y empatiza con los alumnos influencia su actitud hacia el aprendizaje y su motivación; de este modo un alumno que se siente comprendido y motivado será más eficaz y obtendrá mejores resultados (S47).

Poner énfasis en los sentimientos de los discentes, en su estimación ética de los valores y en sus relaciones tanto a nivel de compañeros de clase como con los profesores, son de una grandísima importancia, y, sin influir en estos valores, el docente tendrá pocas posibilidades de lograr conectar con sus alumnos (S29).

Cuando el discente siente que cuenta con el apoyo del profesor, que es escuchado y sus ideas/opiniones son valoradas (Alonso, 2019), la predisposición hacia el proceso educativo es de mayor calidad y compromiso (Silva y Mejías, 2015). Si conseguimos este clima relacional positivo, el ejemplo del docente se convierte en la mejor forma para transmitir valores y favorecer su adquisición por parte de los discentes (Steiner y Ladjali, 2005). Esta idea es reflejada por varios participantes, quedando patente la conciencia sobre el papel que tiene el ejemplo.

Me llenaría de satisfacción poder causar una profunda impresión en mis alumnos a través de poderles demostrar mi forma de actuar ante distintas situaciones en lo cotidiano, tanto dentro como fuera del aula (S8).

La influencia que tenemos sobre nuestros alumnos más que con palabras la debemos transmitir con nuestro ejemplo, con nuestra actitud en relación con la asignatura y, en definitiva, ante la vida (S71).

Además de predicar con lo que somos y hacemos como docentes, es necesario prestar también atención al modo en que se transmiten los valores. En este sentido, el profesorado, además de trabajar de forma preventiva para salvaguardar el bien común, deberá actuar de forma inmediata ante cualquier vulneración de los derechos humanos o actitudes de índole negativa, logrando así una inclusión real (Calderón, 2018; Calderón y Ruiz, 2016).

El docente debe ser capaz de poner de manifiesto la importancia del diálogo, el respeto y la tolerancia. Por otro lado, debe censurar las actitudes discriminatorias y cualquier tipo de violencia, no solo física sino también verbal (S12).

Distinguir entre el bien y el mal en la edad adolescente puede condicionar sus vidas más adelante (S35).

De este modo, el docente se convierte en un acompañante significativo durante el proceso de construcción y reconstrucción identitaria del educando en el momento que comprende que su labor no se reduce a la simple transmisión de conocimientos, sino que tiene también un papel crucial en el desarrollo humano de sus estudiantes.

4.2.2. *Factores ligados al discente*

Los seres humanos pueden ser influidos en diferentes ámbitos y dimensiones de su realidad. No obstante, desde una perspectiva educativa, hay aspectos que quedan relegados a una esfera más privada, pudiendo tomar partida los educadores siempre que tengan el consentimiento del discente y nunca con la intención de cambiar/modificar/transformar sus ideas, aportando solo su visión como fruto de la experiencia y análisis que realizan sobre la realidad sociocultural. Esta toma de conciencia sobre la existencia de esferas privadas de la persona en la que se debe evitar cualquier tipo de influencia, se ha relacionado principalmente con la categoría de valores religiosos, situando su desarrollo en el ámbito personal al no ser una responsabilidad que vehiculen a la labor de la escuela.

En los valores religiosos, creo que el docente debería ejercer poca o ninguna influencia, ya que se trata de elecciones personales derivadas de una opinión propia que debería ser siempre respetada por el resto (S2).

En este sentido, la religión queda vinculada al ámbito de las creencias personales de cada sujeto (Cívico et al., 2020; Kramer y Edelheit, 2018), siendo la categoría de valores que obtenía los resultados más bajos, como hemos visto anteriormente, respecto al nivel de influencia.

4.2.3. *Factores ligados a otros agentes y a la realidad social*

Por último, en una etapa como la adolescencia donde el proceso de reconstrucción identitaria se encuentra en el punto más álgido (Rageliené, 2016), son varios los agentes sociales que influyen en la conformación de la personalidad y, por tanto, sobre algunas de las categorías axiológicas, una cuestión de la que son conscientes los participantes del estudio. Destaca la influencia, principalmente, respecto a los valores de carácter instrumental, como se refleja a continuación.

Respecto a los valores instrumentales, a pesar de que también son aspectos que se pueden tratar en el aula, creo que la influencia sobre estos valores puede provenir en mayor medida de ámbitos como la familia y/o el círculo de amigos (S61).

El que estemos en una sociedad posmodernista y líquida (Bauman, 2007), en la que el sujeto vale en función de lo que posee y no de lo que es o hace (Lipovetsky, 2016), no significa que esta realidad deba generar la misma respuesta en el profesorado. Partiendo de la dificultad de cambiar comportamientos que tiendan al egoísmo e individualismo respecto al consumismo, esta situación no conlleva una capitulación respecto a su labor e implicación para con este cometido, tal y como se refleja en la siguiente evidencia.

Intentaré hacerles pensar sobre temas como el consumismo y el materialismo, de manera que aprendan a valorar lo que tienen y a no ansiar lo que no es necesario (S18).

De este modo, se apuesta por trabajar en procesos autorreflexivos que fomenten una toma de conciencia colectiva sobre el consumo responsable y la valoración de las personas por su identidad y no por sus posesiones, convirtiéndose así en una constante en las propuestas de carácter axiológico que se desarrollen en el ámbito educativo.

5. Discusión y conclusiones

Como hemos podido observar en los resultados, el proceso autorreflexivo de los docentes en formación ha permitido profundizar en el rol e influencia que tendrán los mismos en los procesos de transmisión y adquisición de valores por parte del alumnado adolescente. Y es que los discentes están en una etapa clave para su conformación identitaria (Bobbert, 2017), siendo preciso profundizar en el impacto que el componente axiológico tiene en los mismos. En este sentido, es importante favorecer en el profesorado una toma de conciencia ético-profesional sobre su labor y cómo esta va incidiendo en la adquisición e interpretación de los valores por parte de los estudiantes (Jordán, 2003), junto con el beneficio de formarlos mejor en una educación que atienda a los componentes emocionales, éticos y pedagógicos (Jordán y Codana, 2019). Existe una conciencia colectiva respecto al rol que tiene el profesorado en la formación en valores, la cual iremos desgranando a partir de los objetivos específicos planteados.

Conocer la jerarquía axiológica, respecto a los niveles de influencia, nos permite identificar las creencias de los docentes en formación, de manera que aquellos valores y categorías axiológicas que consideren más importantes serán las que acaben transmitiendo y protagonizando los procesos formativos. Partiendo de los resultados hallados, las categorías que han ocupado las primeras posiciones y que tienen mayor influencia son la intelectual, la moral, la volitiva y la social, coincidiendo estas con la propuesta axiológica de Manjón (1897), quien fundó las Escuelas del Ave María y desarrolló el ideario de la escuela de Formación del Profesorado «La Inmaculada», vinculada a la Universidad de Granada (Álvarez, 2005). Igualmente, el estudio de García et al. (2018) señala que los principales valores que transmiten los profesores (en su caso, la muestra de estudio fueron docentes en ejercicio de la etapa de educación secundaria) estarían ligados a los morales (respeto, justicia, verdad), los volitivos (ser estudioso) y los sociales (sociabilidad). Respecto a las tres últimas categorías de la jerarquía, estas son ocupadas por los valores instrumentales, estéticos y religiosos, concordando con los datos del estudio de Álvarez (2005), al ser también las categorías de valores con peor consideración por parte del alumnado de educación de la Universidad de Granada.

Se pretendía detectar si las variables estudiadas eran aspectos que incidieran en preferir transmitir una serie de valores u otros, cuestión que se ha reafirmado al hallarse diferencias significativas. De esta manera, los docentes en formación de sexo femenino consideran que tendrán mayor influencia en la transmisión de valores intelectuales y afectivos, coincidiendo esta última categoría con múltiples estudios en los que se concluye que la mujer expresa, comprende y gestiona mejor las emociones (Carreteo y Nolasco, 2016; Gartzia et al., 2012). Por su parte, los hombres piensan que su influjo es mayor en lo referente a valores corporales, entre los que se recogen cuestiones como la salud, la alimentación, la higiene, el deporte o el descanso. En cuanto a tener experiencia docente, los participantes sin experiencia consideran que su visión y transmisión de valores tendrá más impacto en el componente intelectual y afectivo del discente, mientras que los que ya poseen experiencia aumentan su consideración en la categoría corporal. Esta diferencia entre profesorado con experiencia y sin experiencia respecto al enfoque integral del proceso formativo es tangible en otros estudios (Villalta y Palacios, 2014). Este hecho refleja las creencias pedagógicas del profesorado sin experiencia, entendiendo que su labor en el proceso formativo incide de forma prioritaria en el binomio razón-emoción, siendo su principal cometido potenciar el desarrollo cognitivo y afectivo, donde los docentes deben impulsar la expresión y gestión de las emociones de los discentes. No obstante, la singularidad del sujeto, fruto de sus creencias, escala personal de valores y concepción del acto educativo, sigue siendo el principal factor condicionante de las elecciones axiológicas que realiza cada docente en el proceso de formar en valores, debiendo siempre atender y respetar lo establecido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y por el marco legal legislativo a nivel curricular.

En cuanto a los elementos que inciden en el proceso de transmisión de valores, se han encontrado aspectos que influyen en este proceso y deben ser considerados. Esto se debe a que existe diferencia entre tener claro qué valores quiero transmitir y en cómo atender los elementos que afectan a la transmisión y adquisición de los mismos. Como hemos visto, son muchos los aspectos que recaen en la figura del docente. Sin embargo, como sostiene Thornberg (2008), el profesorado no está suficientemente preparado para esta labor. Así se confirma en los resultados de García et al. (2018), indicando que el profesorado necesitaba formación en materia de educación de valores; o en el



estudio de Ortega y Blanco (2017), donde se subraya la necesidad de formación del profesorado para impartir contenidos relacionados con los valores y los derechos humanos. Como observamos en otros estudios y con los resultados del nuestro, la complejidad del factor axiológico en los procesos educativos es un aspecto a considerar. La labor pedagógica no se reduce a la transmisión exclusiva de conocimientos, sino a la formación holística de personas, por lo que la formación debe orientarse tanto a conocer en profundidad esta temática como a adquirir competencias, herramientas y recursos que permitan a los docentes educar en valores. Por esta cuestión, consideramos fundamental mejorar la formación específica de los docentes en el ámbito axiológico, tanto en la formación inicial (inclusión en materias, cursos monográficos, seminarios, talleres, etc.), como en la formación continua, complementando así una oferta de cursos o másteres (universitarios o propios) que favorezcan el desarrollo profesional docente. Además, para que los docentes puedan desarrollar su labor en la formación en valores, junto con la inclusión de programas que favorezcan la introspección y la autorreflexión sobre su ejercicio y la consiguiente reconstrucción de su identidad profesional docente, es preciso incidir en la educación del carácter (Esteban, 2018) por la influencia que la relación docente-estudiante tiene en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En lo que respecta a los factores relacionados con los discentes, con otros agentes sociales y con la propia realidad, es preciso generar espacios de reflexión pedagógica sobre las normas, actitudes, valores y comportamientos que se ponen en juego en la propia convivencia sociocultural y escolar, así como el diseño y planificación de los fines a alcanzar con los procesos de formación axiológica (Paez, 2016). Entre los posibles recursos, el planteamiento de dilemas morales (Colomo y Cívico, 2018) permite analizar cuestiones de índole axiológica que se producen en el contexto escolar o en la realidad, pudiendo convertirse en una herramienta positiva para analizar de forma crítica diversas situaciones y permitiendo que se propongan soluciones alternativas que favorezcan el desarrollo integral y holístico de los educandos a nivel identitario, donde el bienestar social no se subordine a los intereses del individual. Junto a ello, los grupos focales (Nóbrega et al., 2016) suponen un lugar de encuentro, debate y diálogo donde, de forma crítica y reflexiva, el profesorado pueda compartir experiencias, argumentos, propuestas y proyectos de forma colaborativa, teniendo en el resto de asistentes un apoyo y un juicio de lo expuesto ajeno a la subjetividad propia.

El objetivo que perseguía este trabajo era analizar las percepciones de los docentes en formación respecto a su nivel de influencia axiológica en el alumnado adolescente. Nuestro interés parte de que la educación y los valores conforman una realidad inseparable (Jackson et al., 2003) y que la formación axiológica es parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bueno et al., 2016). En este sentido, se hace necesario generar espacios de autorreflexión y de introspección que permitan a los docentes en formación definir cuáles son los valores que conforman su IPD y cómo los mismos determinarán sus actuaciones, decisiones y elecciones en el contexto escolar. Este trabajo ha permitido subrayar el carácter unívoco e irrepetible de cada ser humano, quedando sus elecciones axiológicas determinadas por los aprendizajes que realizan de las experiencias vividas y la subjetividad con la que evalúan las mismas. Sin embargo, dentro del respeto a la singularidad de cada persona, existen factores vinculados al ejercicio docente que son aceptados, comprendidos y aplicados de forma semejante por el colectivo que conforma este ámbito profesional, como ha quedado patente en los resultados. La promoción de aspectos relacionados con el componente cognitivo y emocional del sujeto, así como la defensa del bien común respecto a los intereses particulares, son premisas que los docentes en formación consideran que deben desarrollar en su labor educativa. Para ello, es preciso mejorar los procesos de formación (como hemos comentado anteriormente), junto a seguir investigando sobre cómo mejorar la transmisión, comprensión y adquisición de los valores en el ámbito escolar, un aspecto abordado en este estudio.

En cuanto a las limitaciones, podemos observar varios aspectos a considerar: la autoadministración *online* del instrumento, ya que dificulta su cumplimentación al carecer de espacio síncrono (presencial o virtual) para resolver posibles dudas, consultas o aclaraciones que precisen los participantes; el tamaño de la muestra, siendo interesante aumentar el número de opiniones de docentes en formación respecto a su influencia en la transmisión de valores al alumnado; y las variables consideradas, como es el caso de la experiencia docente, siendo un factor a contemplar en función de las condiciones vinculadas al mismo, ya que el rango de edad, el carácter formal o no formal del contexto educativo, o los años de experiencia pueden alterar las percepciones y los resultados, generando nuevos subgrupos en función de estos aspectos.



Respecto a futuras investigaciones que partan de este trabajo para su formulación, podemos tener en cuenta aspectos que podemos considerar en el estudio del ámbito axiológico en educación. Así, sería preciso realizar un estudio comparativo entre las percepciones de los docentes utilizando como variable la etapa educativa de los discentes, lo que nos permitirá observar sobre qué valores considera el profesorado que tiene más influencia en los infantes y si se mantienen o modifican los mismos cuando este alumnado llega a la adolescencia. Dar voz al alumnado también sería enriquecedor, permitiendo así conocer la visión del alumnado respecto a los valores que los docentes transmiten y cuáles son los que creen que deberían reforzar o cambiar. Otro ámbito de conocimiento surge del vínculo entre el modelo pedagógico de la institución educativa y la transmisión de valores por los docentes, ya que la misión/visión de los centros escolares establece un ideario axiológico que delimita la libre elección del docente respecto a la transmisión de ciertos valores, siendo interesante analizar cómo afecta a la construcción de la IPD este condicionamiento. Junto a ello, podemos solventar las limitaciones de este mismo estudio: ampliar la muestra; analizar con mayor profundidad la influencia que el factor experiencia docente puede tener en las valoraciones; y realizar sesiones colectivas (grupos focales), donde se pueda trabajar, de forma crítica y reflexiva, con las valoraciones y opiniones realizadas sobre el papel del docente en la transmisión de valores.

Referencias

- Álvarez, J. (2005). Análisis de los valores en los futuros profesores de la escuela de formación del profesorado en la Universidad de Granada. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4(7), 93-109.
- Álvarez, J., Martínez, M. J., González, H. y Buenestado, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.592>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario según la valoración de alumnos de Magisterio y Psicopedagogía. *Perfiles Educativos*, XII(164), 65-81.
- Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: an I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa Calpe.
- Barroso, J. M. y González, J. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles Educativos*, XI(161), 69-86. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58518>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.254>
- Bobbert, M. (2017). Religious Education towards Justice: What Kind of Justice Is to Be Taught in a Christian Context? *Education Sciences*, 7(1), 30. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.08
- Boroel, B. I. y Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.259>
- Bosch, M.C. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-6.
- Bueno, L., Meneghello, M. y de Mello, S. (2016). Saberes docentes e axiología: os valores no proceso de formação inicial de profesores. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 21(3), 514-537. <https://doi.org/10.18226/21784612.v21.n3.04>
- Calderón, I. (2018). Deprived of human rights. *Disability & Society*, 33(10), 1666-1671. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1529260>
- Calderón, I. y Ruiz, C. (2016). Disadvantaged Identities: Conflict and Education from Disability, Culture and Social Class. *Educational Philosophy and Theory*, 48(9), 946-958. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1118613>
- Cámara, Á. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 113-121.



- Carretero, R. y Nolasco, A. (2016). La inteligencia emocional desde la perspectiva sexista. En Soler, F., Aparicio, L., Diaz, L. O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar* (pp. 445-454). Universidad San Jorge.
- Cívico, A., Colomo, E. y González, E. (2020). Religious Values and Young People: Analysis of the Perception of Students from Secular and Religious Schools (Salesian Pedagogical Model). *Religions*, 11(8), 415. <https://doi.org/10.3390/educsci8040220>
- Cívico, A., Colomo, E. y González, E. (2021). Análisis de los valores de adolescentes en centros educativos salesianos del sur de España. *Alteridad*, 16(2), 236-248. <http://dx.doi.org/10.15359/rec.19-1.13>
- Colomo, E. y Cívico, A. (2018). La necesidad de formación del profesorado en pedagogía de la muerte. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 83-94. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.279961>
- Colomo, E. y Gabarda, V. (2019). ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 59-78. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55511>
- Cornejo, R., Albornoz, N. y Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta moebio*, 56, 121-135. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000200001>
- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Revista Teoría de la Educación*, 18, 85-107.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 240-267. <https://doi.org/10.14201/eks.9140>
- Expósito, C. D. (2018). Valores básicos del profesorado: una aproximación desde el modelo axiológico de Shalom Schwartz. *Educación y educadores*, 21(2), 307-325. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.7>
- Ferriz, R., González, D., Sicilia, Á. y Hagger, M. (2016). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(5), 579-592. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Flores, G., Álvarez, Z. y Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. *Revista Magistro*, 7(13), 81-108. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2013.0013.03>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, Á. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263-285. <https://doi.org/10.3390/educsci7010030>
- García, M., Ortega, M. C. y Sola, J. M. (2018). La importancia de los valores transmitidos por el profesorado de secundaria para una mejor convivencia escolar. *Teoría de la educación*, 30(2), 201-221. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302201221>
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Genç, M.F. (2018). Values Education or Religious Education? An Alternative View of Religious Education in the Secular Age, the Case of Turkey. *Education Sciences*, 8(4), 220. <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.1.8>
- Gervilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.
- González-Gijón, G., Gervilla, E. y Martínez-Heredia, N. (2019). El valor religioso hoy y su incidencia en la enseñanza religiosa escolar. *Publicaciones*, 49(2), 215-228. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8565>
- González-Gijón, G., Gervilla, E., Martínez-Heredia, N. y Soriano, A. (2021). Análisis y validación de un Test para medir Valores (TVA_ Adaptado). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (38), 119-136. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.08
- Ibáñez, J. A. (2013). Ética docente del siglo XXI: Nuevos desafíos. *Edetania*, 43, 17-31.



- Jackson, P., Boostrom, R. y Hansen, D. (2003). *La vida moral en la escuela*. Amorrortu.
- Jordán, J. A. (2003). Influencia tácita del profesor y educación moral informal. *Revista Española de Pedagogía*, 224, 153-172.
- Jordán, J. A. y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre educación*, 36, 31-51. <https://doi.org/10.15581/004.36.31-51>
- Kramer, S. y Edelheit, J. (2018). Religiões e religiosidade: o desafio de conhecer e reconhecer o outro. *Foro de Educación*, 16(24), 57-78. <https://doi.org/10.3390/rel11080415>
- Korres, O. y Elexpuru, I. (2015). La medición e identificación de valores: Complementariedad entre los modelos de Schwartz y Hall-Tonna. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(1), 89-101. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v3.590>
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del cuestionario de relación docente en el nivel superior. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 35(1), 153-170. <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p433>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Lipovetsky, G. (2016). *La era del vacío*. Anagrama.
- Lucas, L. y Delgado-Algarra, E. J. (2020). 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/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Manjón, A. (1897). *Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1897/98 en la Universidad de Granada*. Imprenta Indalecio Ventura.
- Marcos, J. A., Martínez, A. y Dimitriadis, Y. (2015). DESPRO: A method based on roles to provide collaboration analysis support adapted to the participants in CSCL situations. *Computers & Education*, 82, 335-353. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.027>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Moreno, M. C. (2014). La construcción del ser en educación: una mirada desde el constructivismo. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 193-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n17.2014.23>
- Nóbrega, D. O., Andrade, E. R. G. y Melo, E. S. N. (2016). Pesquisa com grupo focal: Contribuições ao estudo das representações sociais. *42psicología e Sociedade*, 28(3), 433-441. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.002>
- Ortega, D. y Blanco, P. (2017). Los valores sociales y cívicos en la Educación Primaria española: concepciones del profesorado en formación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 145-160.
- Paez, J. (2016). Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores. *Foro de Educación*, 14(21), 217-226. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.011>
- Puig, J. M. (2012). Introducción. En J. M. Puig (coord.), *Cultura moral y educación* (pp. 7-14). Graó.
- Quintana, J. M. (2009). *La axiología como fundamentación de la filosofía*. UNED.
- Rageliené, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105.
- Ramírez, M. S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
- Rassam, J. (1979). Le professeur et les élèves. *Revue Thomiste*, 76(1), 59-76.
- Rincon, J. C. (2007). Filosofía de la Educación y Teoría de los Valores: el subjetivismo y el objetivismo en axiología. *Educació i Cultura: Revista mallorquina de Pedagogia*, 19, 21-35.
- Rodríguez, C., Álvarez, J., López, J. A. y Campos, M. N. (2019). Análisis y establecimiento de una jerarquía de valores del alumnado de ciclos formativos de grado medio-superior de formación profesional mediante un proceso de triangulación analítica. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 109-129. <https://doi.org/10.1111/sms.12470>
- Salas, J. (2017). Factores que influyen en la creación y utilización de la jerga adolescente en tres colegios de la zona de Puntarenas. *Káñina*, 41(2), 183-200. <https://doi.org/10.15517/rk.v41i2.30483>



- Sanz, R. y Hirsch, A. (2016). Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 139-156.
- Schwartz, S. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. y Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230-255. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00069-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00069-2)
- Silva, I. y Mejía, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.004>
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>
- Villalta, M. A. y Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 373-389. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300022>
- Vélez, A. (2008). La adquisición de hábitos como finalidad de la educación superior. *Educación y Educadores*, 11(1), 167-180.



Factores clave para la reunificación familiar: análisis mediante un estudio de caso en acogimiento residencial

Key factors for family reunification: analysis through a case study in residential care

Daniel Ortega Ortigoza 

e-mail: daniel.ortega@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Aida Urrea Monclús 

e-mail: Aida.Urrea@uab.cat
Universitat Autònoma de Barcelona, España

Julio Rodríguez Rodríguez 

e-mail: julio.rodriguez.ro@ub.edu
Universitat de Barcelona, España

Resumen

El acogimiento residencial es una medida temporal para la protección a la infancia y la adolescencia en riesgo social que ha de atender el interés superior del niño, es decir, se establece cuando se requiere la separación del niño sobre el núcleo familiar de origen y no es posible un acogimiento familiar. Una excesiva durabilidad de la medida puede aumentar las consecuencias psicosociales, educativas o familiares de la infancia y adolescencia tutelada. El objetivo de este artículo es poner de manifiesto, mediante un estudio de caso, el proceso de reunificación de un niño en acogimiento residencial, a partir del trabajo multidisciplinar entre los profesionales implicados. El artículo señala, además, algunas de las dificultades inherentes en el manejo de estas situaciones, así como los elementos facilitadores del proceso de reunificación. En conclusión, se destaca la importancia de reducir el tiempo del acogimiento residencial atendiendo al interés superior de la infancia, y la necesidad del trabajo multidisciplinar para facilitar el retorno a casa.

Palabras clave: bienestar de la infancia; estudio de caso; competencia profesional; acogimiento.

Abstract

Residential care is a temporary measure for the protection of children and adolescents at social risk that must serve the children's best interests. It is established when separation between the child and their family is required and a foster family placement is not possible. The durability of this type of measure increases, exacerbating the psychosocial, educational, or family consequences on the children and adolescents. Through a case study, this article aims to highlight the reunification process of a child in residential care, based on the multidisciplinary convergence of the actors involved in the case. Some of the difficulties in the management of these situations are pointed out, as well as the facilitating elements of the reunification process. In conclusion, it highlights the importance of reducing the time in residential care in the best interests of the child, and the need for multidisciplinary work to facilitate the returning home.

Keywords: child welfare; case study; professional skills; foster care.

Revisado / Reviewed: 05-12-2021

Aceptado / Accepted: 20-01-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ortega Ortigoza D., Urrea Monclús, A. y Rodríguez Rodríguez, J. (2022). Factores clave para la reunificación familiar: Análisis mediante un estudio de caso en acogimiento residencial. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 44-55. 10.15366/tp2022.39.004

1. Introducción

De acuerdo con el principio del interés superior de la niña y el niño, la legislación internacional, estatal y autonómica tiene como objetivo social y educativo que la estancia de niños y niñas tuteladas por la administración en un centro residencial se prolongue el mínimo tiempo posible (Ley 14/2010; Ley Orgánica 8/2015; UNICEF, 2006). Siendo esta una de las medidas más utilizadas, es también la que despierta más controversia (Cruz, 2011; Moyano, 2007), y donde el paso del tiempo en una institución residencial es una de las críticas más insistentes (Bravo y Fernández del Valle, 2009; De la Herán, et al., 2008; Palacios, 2003).

La manera colaborativa en que se abordan los casos, es decir, el trabajo multidisciplinar con los niños, niñas y adolescentes y las familias tiene una gran relevancia para el retorno a casa. Para ello, es necesaria la cooperación y el trabajo en red desde múltiples disciplinas: educación social, trabajo social, psicología, psiquiatría, pedagogía y todas las profesiones del ámbito educativo formal y no formal que estén involucradas en el caso (Varela, 2010; Vilar, 2007). En este sentido, ¿cuáles son los factores claves para el trabajo multidisciplinar que se realiza en el proceso de acogimiento residencial?

El presente artículo tiene como objetivo enfatizar, a través de un estudio de caso, la necesaria cooperación de los diferentes profesionales que atienden al niño o niña que reside en un centro de protección de cara a la reunificación familiar. Se hace especial énfasis en la coordinación llevada a cabo entre las personas profesionales que intervienen directamente en la vida cotidiana del niño o la niña con los equipos encargados de la planificación y el seguimiento del posible retorno al núcleo familiar. La finalidad reside, por tanto, en apuntar algunos elementos claves para reducir la excesiva durabilidad de la medida de acogimiento residencial y posibilitar la reunificación familiar de la infancia tutelada siempre y cuando las circunstancias lo permitan, reduciendo las consecuencias psicosociales, educativas y familiares del acogimiento residencial de larga durabilidad.

El estudio de caso es un estudio de lo que es único, de lo singular, de lo relevante y exclusivo (Simons, 2011). La finalidad de un estudio de caso es comprender la naturaleza de esa singularidad y no tanto la generalización a otros contextos similares, aunque pueda servir para aproximarse a otros casos análogos. En el caso concreto que aborda este artículo, la singularidad recae en la conexión entre los diferentes elementos implicados y que lo hacen «único», a saber: un niño en medida de acogimiento residencial, un entorno residencial sensible a las necesidades de crecimiento en familia para los niños y niñas, un entramado familiar con posibilidades para la reunificación, y la convergencia de diferentes miradas profesionales para el abordaje multidisciplinar del mismo.

Por un lado, se presentan herramientas y estrategias que ayudan al trabajo multidisciplinar. Por otro, se mencionan las diversas metodologías y enfoques para abordar la vida cotidiana en el centro que promueven el retorno al núcleo familiar del niño o niña. Para ello, se hace especial referencia a las competencias que deben tener las educadoras y los educadores sociales para abordar los casos en el centro residencial. La educación social, como profesión reconocida en la ejecución de la medida de acogimiento residencial, juega un papel esencial en el desarrollo de esta. Es inexorable mejorar las competencias de las educadoras y los educadores sociales que intervienen en el medio residencial mediante un conocimiento exhaustivo de las herramientas a utilizar durante la estancia en el centro residencial, así como de los recursos existentes en el entorno del mismo.

2. Intervención socioeducativa y psicosocial en los centros residenciales

Realizando un recorrido por la producción legislativa en el ámbito de la protección a la infancia y la adolescencia, destaca el principio del interés superior del niño y la niña, cuyo término está dilatado en el ordenamiento jurídico internacional, estatal y autonómico: Convención de los Derechos del Niño de 1989; Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor; Ley Orgánica 8/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; Ley Orgánica 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; y en Cataluña, la Llei 14/2010, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència.

En consonancia con Ortega y Villagrasa (2017), la instauración del concepto del interés superior se rige mediante la necesidad de aglutinar los derechos de la infancia y la adolescencia. Sin embargo, de acuerdo con Ravetllat (2012) «nos enfrentamos a lo que en derecho es conocido como un concepto jurídico indeterminado» (p. 105). La finalidad de este concepto es otorgar a la infancia, a

través de los diversos sistemas normativos (internacionales, estatales y autonómicos), una categoría social y el ejercicio de derechos de participación y protección ante las situaciones de vulnerabilidad, a partir de criterios de madurez, estabilidad emocional, desarrollo psicológico y circunstancias personales (Ortega, 2017).

Se destaca la importancia de la entrada en vigor de la Ley Orgánica 8/2015, del 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. La principal novedad reside en que pretende dar cumplimiento a: 1) la satisfacción de las necesidades básicas del niño y la niña; 2) la consideración de sus deseos, sentimientos y opiniones, y 3) la conveniencia de que su vida y desarrollo tengan lugar en un entorno familiar adecuado y libre de violencia.

Así pues, la aplicación práctica del concepto interés superior del niño o niña implica que las administraciones supervisen las prácticas ejercidas por los padres y madres respecto a sus hijos e hijas. A pesar de que el ámbito familiar se considera un escenario de la esfera privada, la supervisión se ejecuta cuando los derechos de los niños y niñas son vulnerados por cualquiera de los miembros del núcleo familiar.

En este sentido, partimos del marco ofrecido por el Observatorio de la Infancia de España (2011), que ha teorizado en torno a la definición de maltrato infantil en la familia considerando este como aquella acción o trato negligente, no accidental, que priva al niño o la niña de sus derechos y su bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social y cuyos autores son miembros de su propia familia.

Ahora bien, la existencia de situaciones de desprotección, maltrato o negligencia no ha de obviar otras causas que se encuentran explícitas o implícitas en las situaciones de vulnerabilidad infantil que pueden llevar a una situación de desamparo y la posterior intervención desde el sistema de protección (Alsinet, 2000; Balsells, 1997). Como recogen Amorós et al. (2010), un amplio abanico de estudios señala la influencia de diferentes factores que provocan situaciones de desprotección infantil, que tienen que ver con los recursos familiares, las fuentes de estrés y las redes de apoyo, así como la falta de recursos externos y otras situaciones como el paro, las deficientes condiciones en la vivienda o las situaciones de marginalidad. Todas ellas tienen un efecto negativo considerable en la calidad de las funciones parentales.

Se considera que los servicios que implican la separación de los niños y niñas de su núcleo familiar han de erigirse como servicios de apoyo para estos y sus familias. Su enfoque ha de basarse en las fortalezas y necesidades tanto de los niños y niñas como de sus familias, valorando los cambios producidos para dar la respuesta más adecuada en cada momento, desde una perspectiva global y de promoción del bienestar infantil, ampliando de esta manera el concepto de protección (Avellaneda, 2012).

Entre el amplio elenco de medidas de protección y con relación a la finalidad que nos ocupa, se pone especial énfasis en la medida de acogimiento residencial. Se trata de instituciones residenciales que se encuentran repartidas por todo el territorio español teniendo en cuenta las particularidades de cada comunidad autónoma y cada contexto, atendiendo, además, a la legislación internacional, estatal y autonómica especializada en la materia. Este modelo de atención especializado se implementó de forma desigual en todo el Estado a partir de los años 90 (Bravo y Fernández Del Valle, 2009) y tiene por objeto la protección de la infancia mediante una separación temporal del núcleo familiar (Avellaneda, 2012; Cruz, 2011). Esta intervención pretende satisfacer las necesidades del niño o niña, posibilitando su adecuado desarrollo biopsicosocial: necesidades de carácter físico y biológico, necesidades cognitivas y necesidades emocionales, sociales y educativas.

Recientemente, se han intensificado las políticas públicas con el fin de reducir el número de niños y niñas tuteladas por la administración y que residen en centros residenciales (Generalitat de Catalunya, 2015). Sin embargo, las cifras han aumentado en los últimos años, pasando de 17.527 acogimientos residenciales en el año 2017 a 21.283 en el año 2018 (Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2020).

Fernández Del Valle et al. (2012) consideran que esta medida pivota sobre tres ejes fundamentales: (1) el carácter educativo de la medida, entendida esta como una medida integral que abarca todas las esferas del niño o niña; (2) el carácter instrumental, puesto que está al servicio de un plan de caso que contempla una finalidad estable y normalizada; y (3) la temporalidad de la medida, dado que esta ha de orientarse hacia el acogimiento familiar en supuestos que requieran un hogar de sustitución por tiempo indefinido o muy larga estancia.

Otro aspecto importante son los documentos de centro, que ayudan a la regulación de la tarea

educativa. Uno de ellos es el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que Panchón (1998) define como «elemento básico, necesario e imprescindible para la organización, regulación y evaluación de la tarea educativa en los servicios de problemática social» (p. 135). En similares parámetros se expresa Moyano (2007), quien considera que el PEC es un documento de segundo nivel de concreción de la práctica educativa ejercida por los profesionales, siendo de primer nivel el Proyecto Educativo Marco (PEM) y de tercer nivel el Proyecto Educativo Individual (PEI).

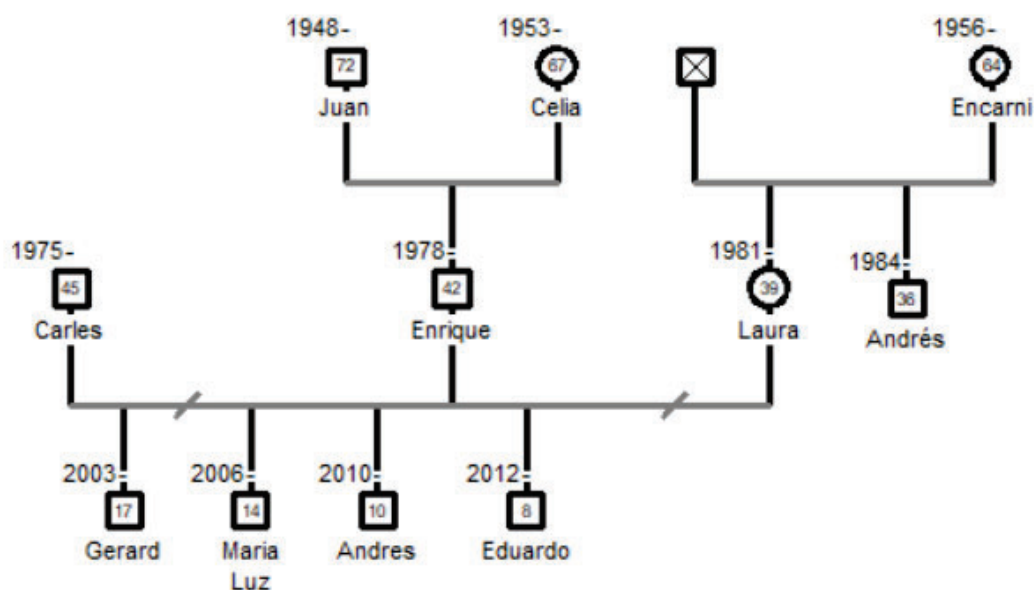
Conectando con los ejes expuestos en este apartado, a continuación se relata un caso de acogimiento residencial cuyo objetivo socioeducativo y psicosocial fue el retorno al núcleo familiar, una vez subsanados los supuestos de negligencia parental que llevaron a la asunción de la tutela y/o guarda por parte de la administración.

3. El caso de Eduardo

Eduardo (nombre ficticio¹) es un niño que desde hace un año permanece en un centro residencial de protección a la infancia. Anteriormente había vivido con su familia extensa. El objetivo conjunto del equipo educativo del centro y de los equipos técnicos que trabajan con la familia es el retorno al núcleo familiar, concretamente al núcleo del padre.

Tal y como se recoge en la Figura 1, Eduardo, de 8 años, es hijo de Enrique y de Laura. La separación de sus progenitores se produjo cuando el niño tenía 3 años y hasta la actualidad ha pasado por 3 núcleos familiares diferentes de su familia extensa.

Figura 1.
Genograma Familiar



Fuente: elaboración propia mediante el programa Genopro.

La madre, Laura, ya fue atendida por Servicios Sociales años atrás puesto que se le había retirado la tutela de los tres hermanos mayores de Eduardo, fruto de una pareja anterior. Los padres de Eduardo se separaron hace 2 años. Se detectan factores de riesgo tanto en los padres como en el propio niño.

La madre presenta un consumo habitual de tóxicos, no asiste a las reuniones pactadas por el Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA), y presenta otras situaciones de riesgo

¹ Los nombres que se utilizan no corresponden a los nombres reales de las personas que aparecen en la descripción del caso que se detalla a continuación. También se han modificado algunos datos biográficos atendiendo a la confidencialidad y para preservar el anonimato de las personas implicadas.

como antecedentes penales por hurtos, inestabilidad emocional, escaso cuidado en la higiene personal e inestabilidad en torno a la vivienda, entre otros.

El padre ha estado poco presente en la vida de su hijo, especialmente después de la separación. Manifiesta que por motivos laborales ha tenido que viajar mucho y, a pesar de expresar en las reuniones mantenidas con el EAIA que quiere obtener la guardia y custodia de su hijo, no se ha hecho responsable de la atención diaria de su hijo ni de su bienestar.

A pesar del fuerte vínculo afectivo que Eduardo mantiene con otros miembros de la familia extensa (tío, abuela, etc.) no ha sido posible que ningún familiar se hiciera cargo de la atención del niño, imposibilitando la adopción de una medida de acogimiento familiar en familia extensa.

Ante la inviabilidad de un retorno familiar a corto plazo, se realizan los informes pertinentes para que el niño entre en el programa de familias acogedoras del entonces Instituto Catalán de Acogimiento y Adopción (ICAA). Sin embargo, no se halló una familia ajena que pudiera acoger a Eduardo. Por todos estos motivos, el EAIA propone el acogimiento en un centro residencial.

Eduardo llega al centro residencial. Después de la acogida inicial, el traspaso de expedientes y documentación, se le asigna una pareja educativa que realizará las funciones tutoriales. La pareja tutorial, junto al resto del equipo de educadores y educadoras sociales, tiene el encargo de llevar a la práctica las directrices que emanan del PEC, permitiendo dar respuesta al encargo institucional marcado por la administración (Rodríguez et al., 2015).

Todo ello se realizará a través de la observación y posterior evaluación sobre la interiorización de las pautas socioeducativas facilitadas por el equipo educativo en la vida cotidiana del niño en el centro residencial. En consonancia con Panchón (1998), entendemos que la *vida cotidiana* se utiliza como «herramienta educativa, y sus momentos son instrumentos intermediarios para la relación, aproximación, intercambio y elaboración de las situaciones y conflictos que surgen diariamente» (p. 192).

Para ello es necesario organizar tanto las actividades internas (las realizadas en y por el propio centro) como las externas (las realizadas por el niño en el conjunto de la red comunitaria). En las actividades el educando es el sujeto, el propio receptor, de manera que, como sugiere Lázaro (1995), el centro ofrezca los elementos facilitadores que le permitan obtener el máximo rendimiento educativo durante su estancia en la institución. Todo ello es posible gracias a la presencia rutinaria y constante del equipo educativo, ya que facilita que las observaciones tengan un mayor rigor, genera estabilidad y favorece que el educador o la educadora se conviertan en un referente significativo.

En el caso que aquí nos ocupa, tras unas primeras semanas de adaptación a la convivencia, tanto con iguales como con el conjunto del equipo educativo, se empiezan a explorar las necesidades de Eduardo desde la propia vida cotidiana. Ello requiere no solo la observación del niño por parte del equipo educativo, sino la utilización de determinadas herramientas que proporcionen información tangible a la hora de medir, ejecutar y evaluar las acciones socioeducativas que se lleven a cabo. Estas herramientas varían su nombre en función de la Comunidad Autónoma donde se apliquen, si bien su finalidad es homogénea: generar un instrumento unificado de evaluación y valoración inicial donde se observen tanto los déficits como las capacidades del niño y que se logre a partir del funcionamiento personal en diversos contextos.

Sobre el PEI es donde pivotarán todas las acciones socioeducativas determinadas por ámbitos de intervención en la esfera del niño (educativa, familiar, social, sanitaria, etc.) mediante la concreción de objetivos, actividades y la evaluación de estas. De acuerdo con Panchón (1998), el PEI es el «dispositivo institucional que sistematiza y organiza el programa de actuaciones de un niño/a o joven desde el momento en que conecta con unos servicios dependientes de las administraciones públicas hasta que se llegue a conseguir el objetivo final deseado: la incorporación o reincorporación de este niño/a o joven a la red social normalizada» (p. 142). Este recurso permite, por tanto, la organización de los tiempos de la educación de una institución (García-Molina, 2001) y tanto la concreción de los objetivos como la evaluación de la evolución y el progreso (Rodríguez et al., 2015).

Nuestra propuesta como posible metodología a utilizar en el PEI sería la ejecución de los objetivos preestablecidos a través de una hipótesis. Consideramos que la elaboración de una hipótesis en el caso de la infancia tutelada permite, por un lado, aglutinar el conjunto de objetivos marcados por las diferentes áreas a tratar (familiar, social, educativa, sanitaria, etc.) y, por otro lado, permite realizar una perspectiva del caso con el fin de evitar un periodo de larga estancia en la medida de acogimiento.

Y es que la larga estancia durante el acogimiento residencial se ha convertido en una de las dificultades del sistema de protección, a tenor de las críticas vertidas en multitud de estudios e investigaciones (Cruz, 2011; Domínguez, 2012; Rodríguez et al., 2020).

En el caso de Eduardo, una vez exploradas las diversas variables familiares, en consonancia con el EAIA referente, se pone de manifiesto que teniendo en cuenta la edad del niño (8 años) y dada la ausencia de familias acogedoras, se realizará un plan intensivo con el padre, que ha expresado de forma reiterada en las reuniones mantenidas con el EAIA que quiere recuperar la guarda y custodia de su hijo.

Para ello es necesario reducir los factores de riesgo que precedieron a la asunción de la tutela por parte de la administración y potenciar los factores de protección y fortalezas existentes en el núcleo familiar (Luján et al., 2013; Moreno, 2014).

En cuanto a los factores de riesgo se constata por un lado la voluntad tangible del padre a la hora de recuperar a su hijo, modificando su puesto laboral para estar cerca del mismo. Asimismo, presenta una estabilidad en cuanto a vivienda, se presenta a todas las entrevistas pactadas con el EAIA de referencia, asiste regularmente al control y seguimiento por parte del Centro de Atención y Seguimiento a las Adicciones (CASD) (donde presenta negativo en consumo de tóxicos y/o alcohol) y asiste regularmente a las visitas establecidas con su hijo en el centro. Así, de forma paulatina se van realizando las visitas y gradualmente se incrementan las horas y días de estas, hasta que pasados unos meses las visitas se realizan todos los sábados y domingos con pernocta en el domicilio del padre, volviendo al centro el domingo por la noche.

En cuanto a los factores de protección, se constata por parte del equipo de educadores el fuerte vínculo existente entre padre e hijo, el seguimiento óptimo realizado durante las visitas, la realización de actividades conjuntas durante los periodos de fines de semana, la realización de llamadas durante la semana interesándose por el bienestar de su hijo, y la dotación de mensajes coherentes durante y posterior a las visitas.

Respecto a la figura de la madre, se realizan, previo a las hipótesis sucesivas, visitas en un punto de encuentro, garantizando la protección necesaria del niño y la supervisión por parte de profesionales del ámbito socioeducativo. Según los informes, en las visitas se constata el vínculo existente entre madre e hijo, y el interés por aspectos de la vida cotidiana de este (salud, escuela, ropa, etc.). Sin embargo, las visitas no se han realizado en su totalidad debido a determinadas ausencias injustificadas por parte de la madre. Además, según el EAIA referente, la situación sigue cronificada presentando consumo de tóxicos, precariedad en cuanto a la vivienda, inestabilidad emocional e incapacidad para revertir las carencias existentes, etc.

Con todo, se establece la siguiente hipótesis de trabajo planteada por parte del equipo educativo y posteriormente aceptada por el EAIA de referencia: se generarán las opciones necesarias para una reunificación familiar en el núcleo familiar del padre, mediante la dotación de recursos sociales, educativos y escolares en la red comunitaria donde el padre reside a fin de evitar un acogimiento residencial de larga duración.

En síntesis, atendiendo a la edad del niño, la transitoriedad que debe suponer el acogimiento residencial y la reducción de los factores de riesgo que supusieron la asunción de la tutela por parte de la administración competente, la hipótesis marcada por el equipo educativo pasa por un retorno de las funciones tutelares al padre.

A continuación, se señalarán los factores clave que, en aras de dotar de contenido a la hipótesis establecida, se rigen como primordiales y que posibilitaron la reunificación familiar de Eduardo.

4. Necesidad de una convergencia multidisciplinar

La convergencia entre todos los equipos profesionales del ámbito psicosocial y socioeducativo es necesaria. Pese a ello, se requiere, a su vez, clarificar la delimitación de las competencias otorgadas por el sistema a la hora de que las y los profesionales puedan intervenir desde su campo de actuación, pero al mismo tiempo con un objetivo y finalidad común, tejiendo redes interprofesionales para alcanzar el mismo. Y es que la intervención de las y los profesionales del ámbito de la protección a la infancia es uno de los factores que influyen en el éxito de la reunificación familiar (Ordóñez, 2009).

En consonancia con Cívís y Longás (2015) y Ubieto (2007), el trabajo en red solo es posible desde el reconocimiento de la interdependencia entre profesionales y servicios. La convergencia

entre profesionales es la apuesta por un modelo que permita, de forma inicial, hallar una orientación en la situación que se requiera intervenir. En síntesis, establecer una dirección del caso a partir de la convergencia de los diferentes vectores que intervienen, en nuestro caso desde la óptica del niño y su núcleo familiar de origen.

Así, desde la óptica que genera el presente artículo, en el presumible objetivo de posibilitar la reunificación familiar, las educadoras y educadores sociales desde el medio residencial velarán por la dotación a la infancia o adolescencia tutelada de todas aquellas habilidades y competencias para posibilitar un óptimo retorno al núcleo familiar de origen. Entre éstas, se destacan las siguientes:

4.1. *Autonomía personal*

En torno al vínculo tutor-educando, considera Rodríguez (2002) que la acción tutorial no puede obviar la creación de un contexto físico ni mental, dada la necesidad de proporcionar al educando una estabilidad necesaria para poder crecer en torno a sus capacidades y potencialidades con el objetivo de reducir la dependencia y potenciar una mayor autonomía. Para ello consideramos necesaria la sistematización de una serie de objetivos que alcancen el fomento de la autonomía personal del educando en función de sus características personales.

La estabilidad necesaria a la que aludía Rodríguez (2002) pasará sin duda por la integración del niño no solo en el centro residencial sino su inclusión en el contexto del medio residencial. En este sentido, es imprescindible contar con los recursos comunitarios existentes y la participación del niño en actividades que se ajusten a las citadas características personales en aras de fomentar su autonomía.

Entre las actividades que se propusieron en el caso de Eduardo, desde el espacio tutorial, se detectó la necesidad de realizar actividades físicas y/o deportivas. De acuerdo con Fraguera, De-Juanas y Franco (2018), el ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables se reconoce como una fuente de socialización. Eduardo presentaba una alta capacidad de sociabilidad desde la vida cotidiana, además de un gran interés en la realización de actividades deportivas. Por ello, como señala Segura (2017), el objetivo principal iba encaminado a la utilización de la actividad física en su vida diaria como herramienta para trabajar diversos aspectos sociales y personales en otras esferas, y posibilitar así unas mejores condiciones de cara a un futuro retorno al núcleo familiar de origen.

4.2. *Organización de la vida cotidiana*

A través de la vida cotidiana se potencian aspectos alrededor de las habilidades sociales y de salud/higiene de Eduardo. En cuanto a las habilidades sociales, se potencia la comunicación asertiva entre iguales y con el equipo educativo, así como estrategias para la resolución de conflictos de forma óptima. También aspectos de cuidado y mantenimiento de espacios comunes como la realización de actividades propias de la vida cotidiana (colaboración en determinadas tareas como poner y recoger la mesa durante las comidas, etc.) y potenciar la autonomía personal (respetar los espacios individuales y comunes, responsabilizarse de sus objetos personales y de ocio, etc.). Este tipo de actividades fomentan el aumento de las competencias socioemocionales de los niños, niñas y adolescentes (Oriol-Granado, Sala-Roca y Filella, 2014).

Para potenciar las habilidades relacionadas con la salud/higiene e imagen personal, se planificaron actividades de acompañamiento con Eduardo durante las comidas, la utilización correcta de los cubiertos, potenciar el hábito en torno a lavarse los dientes y ducharse correctamente, etc.

En síntesis, se potenciaron todas aquellas acciones desde el ámbito de la vida cotidiana para que Eduardo interiorizase pautas y hábitos saludables para su posterior desarrollo, acorde a la edad y necesidades del propio niño.

4.3. *Ejercicio de participación infantil*

El Comité de los Derechos de la Infancia que vela por el óptimo cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño sugirió en el punto 97 de la Observación General número 12 de 2009 la siguiente afirmación: «Se han de establecer mecanismos para garantizar que los niños, en todas las formas de atención alternativa, incluidas las instituciones, sean capaces de expresar su opinión, y

que esta opinión se tenga en cuenta en relación con la acogida, la normativa relativa a la atención en familias o en hogares de acogida y su vida cotidiana».

La infancia y la adolescencia en general, y en particular aquella que se encuentra en el sistema de protección o en situación de vulnerabilidad, tienen el derecho a participar de manera activa en aquellos asuntos que les afectan. Tomar decisiones en la medida de sus competencias depende del niño o la niña y también de la información que se les ofrece y del respeto que se les muestra (Balsells et al., 2017). Por ello, el acogimiento residencial no es una medida refractaria del concepto de participación infantil; sino al contrario, debería ser análoga en torno a las opiniones, creencias y asuntos referidos a la infancia como sujeto activo de derechos.

Hablar de participación infantil, según Novella (2012), es un campo abonado a diversas lecturas e interpretaciones que no siempre convergen, atendiendo a la complejidad del concepto y su carácter multidimensional. Sin embargo, estudios recientes abogan por la importancia de esta en el sistema de protección a la infancia (Bouma et al., 2018; Dixon et al., 2019). En el marco de la protección a la infancia y en una medida de acogimiento residencial, la infancia y la adolescencia han de tener garantizados el ejercicio de su derecho a la participación, tanto en aspectos de la vida cotidiana de la institución como, y especialmente, en la información y participación en aquellas decisiones que les afectan. Y una de esas situaciones es el proceso de retorno al núcleo familiar de origen.

En el caso de Eduardo, este fue informado de su situación, de las perspectivas de futuro y de los avances que iban dándose, teniendo en cuenta su colaboración en la consecución de estos. Todo ello se fue llevando a cabo teniendo en cuenta el interés superior del niño, así como su edad y madurez para adaptar las explicaciones a su conveniencia. Además, se incorporaron sus opiniones para decidir sobre aquellas actividades de la vida cotidiana que pudieran ser más interesantes y significativas para él.

4.4. Seguimiento académico

La observación y dotación de herramientas sociales facilitadas por el equipo educativo han de contemplar sin ninguna duda el seguimiento académico en cualquiera de los recursos escolares o formativos a los que asista el educando. García-Molsosa (2016) revela que la infancia tutelada presenta una mayor incidencia o riesgo de fracaso escolar respecto al conjunto de la población infantil, de acuerdo con: las características poblacionales y su origen sociofamiliar; la trayectoria vital de los niños tutelados y las particularidades del contexto residencial donde cohabitan con otros iguales; y la incapacidad de los sistemas de educación formal a la hora de compensar la situación desventajosa en la que se hallan.

Con todo, enfatizamos en la necesidad de una mayor intensidad a la hora de realizar un seguimiento académico, basado en una mayor presencia y acompañamiento a la hora de realizar actividades formales e informales desde una vertiente académica. En el caso de Eduardo, se realizan reuniones mensuales con la tutora académica del centro educativo, aparte de las coordinaciones esporádicas realizadas vía telefónica. El objetivo fue detectar de forma precoz las posibles carencias que pudiera tener desde el ámbito escolar para paliar y reducir los factores que posibilitasen un hipotético fracaso escolar futuro en el caso de retorno al núcleo familiar.

4.5. La intervención socioeducativa y psicoterapéutica

Desde la acción tutorial también se potencia la intervención socioeducativa y psicoterapéutica con el fin de tratar todos aquellos elementos que puedan afectar al niño o niña de manera emocional y psicológica a causa de la separación de su núcleo familiar de origen. La llegada a un centro de protección a la infancia supone para el niño, niña o adolescente la ruptura con el entorno familiar, social y escolar de origen, así como un nuevo sistema estructural, cultural y simbólico que, en muchas ocasiones, es totalmente diferente u opuesto al del núcleo familiar de origen. Son varios los estudios que alertan de la aparición de problemas psicosociales en los niños y niñas en acogimiento residencial: síntomas emocionales, hiperactividad, problemas con los iguales o déficit de atención (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2017) o problemáticas de carácter conductual (Delgado et al., 2012; Fernández-Molina et al., 2011).

Por un lado, el educador que desarrolla la función de tutor en el centro de acogida es primordial

para la buena evolución y acompañamiento socioeducativo del caso. En el contexto residencial, el educador no solo tiene que desarrollar sus funciones de cuidado, sino también de estimulación del desarrollo, de vinculación afectiva reparadora y de guía en el proceso de resiliencia (Sala-Roca, 2019). Estos profesionales, en la mayoría de los casos, son las principales figuras de apego y quienes pueden fomentar el desarrollo de sus habilidades emocionales (Carretero, 2018). Un concepto recurrente y que toma fuerza recientemente es el de tutor de resiliencia, quien debe ofrecer al niño o niña sentirse querido, crecer y afrontar constructivamente las consecuencias negativas derivadas de las situaciones adversas que ha vivido (Ciurana, 2018).

Por otro, para su asimilación, gestión y posterior vivencia es necesario contar con el apoyo terapéutico de profesionales especializados en la materia, que faciliten estrategias para la comprensión, regulación y expresión de emociones, expectativas y frustraciones que pueda ir experimentando el niño o niña tutelada en torno a su estancia en el centro. En el caso de Eduardo, fue derivado a un espacio psicoterapéutico propio del Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil. Ello supuso un apoyo no solo para él sino también para el equipo educativo del centro, ya que se le dotó de herramientas a fin de mejorar la intervención socioeducativa en la esfera cotidiana.

4.6. *Acompañamiento al ejercicio positivo de la parentalidad*

Las acciones anteriores no tendrán garantía de éxito si de forma paralela no se ejecuta un plan de intervención familiar. La máxima de este debe ser reducir los factores de riesgo que supusieron la asunción de la tutela por parte de la administración y potenciar los factores de protección existentes con el fin de que la estancia en el centro del niño o niña dure el mínimo tiempo posible. Intervención que irá íntimamente relacionada con el ejercicio positivo de la parentalidad.

El ejercicio positivo de la parentalidad «se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño» (Consejo de Europa, 2006, p. 3). Ejercer funciones parentales es una tarea que no está exenta de complejidad, a tenor de la diversidad de modelos familiares y de las dificultades inherentes al ejercicio de esta función en un contexto sociocultural y económico como el que nos plantean las sociedades globalizadas como la nuestra. No obstante, existen una serie de principios en que se basa esta parentalidad positiva, tal y como detallan Rodrigo et al. (2010): 1) el establecimiento de unos vínculos afectivos cálidos; 2) un entorno estructurado; 3) la estimulación y el apoyo necesario para el fomento de los aprendizajes formales e informales, la motivación y las capacidades requeridas para tales aprendizajes; 4) el reconocimiento del valor de la infancia; 5) la capacitación de la infancia, potenciando su empoderamiento y su capacidad de agencia y motor de cambio e influencia; y 6) la educación sin violencia.

En el caso de Eduardo, el EAIA requirió una mayor presencia en la vida cotidiana del niño a través de las diferentes visitas realizadas al centro y las correspondientes coordinaciones realizadas con el equipo educativo. Pero también ha intervenido en el acompañamiento y mejora de las competencias parentales del padre a partir de reuniones periódicas con este y la abuela paterna, coordinaciones con los dispositivos que atienden al padre y visitas domiciliarias. La finalidad de tales acciones pasa por converger el proceso realizado de forma individual con el niño en el recurso residencial donde vive, con el proceso realizado por la familia en aras de posibilitar una reunificación familiar futura. Y es que la propia medida de acogimiento residencial no ha de excluir a la familia (Rodríguez et al., 2020), reconocida esta como vital para el desarrollo más adecuado del niño.

5. Conclusiones

Un caso práctico como el que se ha presentado confirma el objetivo del presente artículo: la necesaria aproximación y concordancia entre los profesionales que intervienen tanto con el niño como con su familia a fin de evitar un acogimiento residencial de larga duración. Se concluye por tanto que la interdisciplinariedad es un factor clave e indispensable a fin de hacer frente a la complejidad de la realidad a la que se enfrentan los profesionales de acción directa en el sistema de protección a la infancia.

Es necesaria, por tanto, la coordinación entre los profesionales socioeducativos, los terapéuticos,



los educativos y todos aquellos que convergen en la vida cotidiana y el desarrollo del niño o niña. Deben converger todas aquellas disciplinas que aúnan esfuerzos por velar por los derechos de la infancia y la adolescencia y, por tanto, en todas las actividades llevadas a cabo por los profesionales en torno a las intervenciones realizadas desde el acogimiento residencial.

La medida de acogimiento residencial es una medida descrita en el abanico de medidas de protección existentes en nuestra jurisdicción en materia de protección a la infancia y la adolescencia. Como se mencionó con anterioridad, la familia no se excluye durante el desarrollo de la medida, y su carácter, que se presume como temporal, debería permitir la reunificación de la unidad familiar, favoreciendo de forma paralela el desarrollo del niño o la niña a través de una intervención socioeducativa integral. Con ello abogamos porque la medida de acogimiento residencial permita la socialización a través de los recursos de la red comunitaria existente y mediante la coordinación con otros profesionales más allá del medio residencial, aplicando de forma práctica el interés superior de la niña y el niño.

Las limitaciones halladas en el presente estudio a la hora de abordar el carácter multidisciplinar en el desarrollo de la medida de acogimiento residencial se hallan en torno a la excesiva burocratización, los ritmos en torno a las necesidades de la infancia y la prudencia de los operadores jurídicos y profesionales de acción directa en materia de protección, y los recursos existentes que posibiliten un aumento de las reunificaciones familiares en infancia tutelada.

Con todo, la (necesaria) convergencia de las diversas disciplinas que intervienen en la medida de acogimiento residencial y su posterior trabajo multidisciplinar permitirá, a nuestro juicio:

- Reducir el tiempo de estancia del niño o niña en centros residenciales, dándole un carácter temporal a la medida y evitando su permanencia de larga duración.
- Contribuir a la mejora de las condiciones de vida de la infancia tutelada, a partir del ejercicio de sus derechos y del ejercicio positivo de la parentalidad.
- Minimizar el impacto emocional, psicosocial y educativo que genera la separación del niño o la niña de su núcleo familiar de origen.

Referencias

- Alsinet, C. (2000). El maltrato infantil: Causas, tipos y consecuencias. En M. A. Balsells y C. Alsinet (Eds), *Infancia y Adolescencia en Riesgo social* (pp. 13-34). Editorial Milenio.
- Amorós, P., Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N., Molina, M. C., Mateos, A. y Pastor, C. (2010). La atención integral a las familias en situación de vulnerabilidad. *Revista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 37-44.
- Avellaneda, A. (2012). *Guia de bones pràctiques per a centres del Sistema de protecció a la infància i l'adolescència*. Col·lecció Infància i Adolescència, 8. Departament de Benestar Social i Família, Generalitat de Catalunya.
- Balsells, M. A. (1997). *Maltractament infantil i educació familiar*. Educació i Món actual.
- Balsells, M. A., Fuentes-Peláez, N. y Pastor, C. (2017). Listening to the voices of children in decision-making: A challenge for the child protection system in Spain. *Children and Youth Services Review*, 79, 418-425. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.055>
- Bouma, H., López, M., Knorth, E. y Grietens, H. (2018). Meaningful participation for children in the Dutch child protection system: A critical analysis of relevant provisions in policy documents. *Child Abuse and Neglect*, 82(79), 279-292. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.016>
- Bravo, A. y Fernández Del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial. su papel en la protección infantil. *Papeles Del Psicólogo*, 30(1), 42-52.
- Carretero, R. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional. Variables de protección en menores residentes en recursos de protección. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 32, 139-149. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.32.10
- Ciurana, A. (2018). El tutor de resiliència al Sistema de Protecció a la Infància. *Butlletí d'Inf@ncia*, 108, 1-8.
- Civís, M. y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12318>
- Consejo de Europa (2006). Recomendación Rec (2006)19 del Comité de Ministros a los Estados



- Miembros sobre políticas de apoyo al ejercicio positivo de la parentalidad. <https://www.msrebs.gov.es/ssi/familiasInfancia/parentalidadPos2012/docs/informeRecomendacion.pdf>
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogía i Treball Social*, 1(2), 67-87. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v1i2.1549
- De la Herán, A., García, C. y Imaña, A. (2008). Valoración del acogimiento residencial en centros de protección de menores: Las vivencias de los jóvenes y sus familias. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 193-210.
- Delgado, L., Fornieles, A., Costas, C. y Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento Residencial: Problemas emocionales y conductuales. *Revista de investigación en Educación*, 10(1), 158-171.
- Dixon, J., Ward, J. y Blower, S. (2019). They sat and actually listened to what we think about the care system: the use of participation, consultation, peer research and co-production to raise the voices of young people in and leaving care in England. *Child Care in Practice*, 25(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/13575279.2018.1521380>
- Domínguez, F. J. (2012). ¿Hacia dónde va el acogimiento residencial? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 141-150.
- Fernández Del Valle, J., Bravo, A., Martínez, M., y Santos, I. (2012). *Estándares de calidad en acogimiento residencial: EQUAR*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Fernández-Daza, M. y Fernández-Parra, A. (2017). Problemas de comportamiento, problemas emocionales y de atención en niños y adolescentes que viven en acogimiento residencial. *Psicología*, 11(1), 57-70. <https://doi.org/10.21500/19002386.3102>
- Fernández-Molina, M., Fernández Del Valle, J., Fuentes, M. J., Bernedo, M. y Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23(1), 1-6.
- Fraguela, R., De-Juanas, A., y Franco, R. (2018). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 49-58. http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.04
- García-Molina, J. (2001). El proyecto educativo individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico. Una propuesta metodológica para la acción educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 8, 103-115.
- García-Molsosa, M. (2016). Factors que condicionen l'experiència i els resultats escolars dels infants tutelats residents en CRAE. Revisió de la literatura. *Pedagogía i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 5(2), 52-72. https://doi.org/10.33115/udg_bib/pts.v5i2.22159
- Lázaro, A. (1995). La funció social dels centres d'atenció a la infància. Aspiracions conceptuals i dificultats d'aplicació. *Revista Forum*, 3, 54-59.
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil. BOE, núm 15. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1996-1069>
- Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE, núm. 175. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-8222
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. BOE, núm. 180. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470>
- Llei 14/2010, del 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. DOGC, núm. 5641. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/1/2010/05/27/14>
- Luján, C., Pérez, M. y Montoya, I. (2013). La familia como factor de riesgo y de protección para los problemas comportamentales en la infancia. *Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 47, 83-98. <https://doi.org/10.36576/summa.32481>
- Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (2020). *Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia. Boletín número 21. Datos 2018*. Observatorio de la Infancia.
- Moreno, J. (2014). Etiología del maltrato infantil: estilo educativo, prácticas de crianza y contexto social. *Psicología y Salud*, 14(1), 121-134.
- Moyano, S. (2007). *Retos de la educación social. Aportaciones de la Pedagogía Social a la educación de las infancias y las adolescencias acogidas en Centros Residenciales de Acción Educativa* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/43070>
- Novella, A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía



- ciudadana. *TESI. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. <https://doi.org/10.14201/eks.9015>
- Observatorio de la Infancia (2011). *Maltrato Infantil en la familia en España*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Ordóñez, M. D. (2009). Factores que influyen en el éxito de la reunificación familiar. *SOCIOTAM*, XIX(1), 139-161.
- Oriol-Granado, X., Sala-Roca, J., y Filella, G. (2014). Emotional competences of adolescents in residential care: Analysis of emotional difficulties for intervention. *Children and Youth Services Review*, 44, 334-340. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.06.009>
- Ortega, D. y Villagrasa, C. (2017). El interés superior del menor en supuestos de violencia filio-parental. Su consideración desde el ámbito social, educativo y jurídico. *La Ley Derecho de Familia. Revista jurídica sobre la familia y menores*, 21, 66-85.
- Ortega, D. (2017). *Violencia intrafamiliar e Interés Superior en Justicia Juvenil. Su consideración desde el ámbito social, educativo y jurídico* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/109495>
- Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: ¿protección o riesgo? *Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 353-363. <https://doi.org/10.1174/021037003322299098>
- Panchón, C. (1998). *Manual de intervención en la inadaptación social*. Edicions Dulac.
- Ravetllat, I. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(2), 89-108.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L. y Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. Ministerio de Sanidad y Política Social.
- Rodríguez, J. (2002). El proyecto de acción tutorial en los CRAE. *Educación Social: Revista de intervención socioeducativa*, 20, 114-125. <https://raco.cat/index.php/educaciosocial/article/view/165397>
- Rodríguez, M., Marzo, T. y Coscolla, R. (2015). *El proyecto educativo de un CRAE: una experiencia de construcción participativa*. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 87-101.
- Rodríguez, J. Pascual, L., Ortega, D., Viñas, M. Olivé, J. y Fuentes-Peláez, N. (2020). El servicio de Atención a las Familias: Un proyecto de intervención socioeducativa con familias dentro de una institución residencial de protección a la infancia y adolescencia. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 74, 125-143. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn74id358970>
- Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 34, 97-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Segura, M. (2017). Actividades Fisicodeportivas en el CRAE «Lo Carrilet». *Apunts: Educación Física y Deportes*, 128, 64-77. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/2\).128.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/2).128.04)
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Ubieto, J. R. (2007). Modelos de trabajo en red. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 36, 26-39.
- Úcar, X. (2006). Un estudio sobre interdisciplinariedad, profesiones sociales y acción socioeducativa. *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*, 34, 77-101.
- Varela Crespo, L. (2010). La educación social y los servicios sociales en los procesos de desarrollo comunitario: revitalización del trabajo en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 137-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135013577011>
https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.11
- Vilar, J. (2007). Implicaciones éticas del trabajo en red y la acción comunitaria. *Cultura y Educación*, 20(3), 267-277. <https://doi.org/10.1174/113564008785826394>



Tutoría en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Necesidad de adultos de referencia en el tránsito del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) al Instituto de Educación Secundaria (IES) en la Comunidad de Madrid

Tutoring in the first year of Compulsory Secondary Education (CSE). The need for reference adults in the transition from the Preschool and Primary Education School (PPES) to the Secondary Education Institute (SEI) in the Community of Madrid

Agustín Muñoz 

e-mail: agusmpzz@gmail.com

IES Eijo y Garay de Madrid, España

Resumen

El curso de 1.º de ESO es de especial relevancia por la doble transición que vive el alumnado: psicológica, al pasar de la niñez a la adolescencia, y de entorno físico-afectivo, con el paso del CEIP al IES en la enseñanza pública. En este entorno adquiere importancia el papel del tutor como adulto de referencia visible encargado de que el tránsito sea lo más llevadero y educativo. Esta investigación es posible desde la metodología cualitativa que nos permite trabajar en un entorno natural conocido, utilizando como técnica concreta de investigación el grupo de discusión, que posibilita la obtención de datos desde una interacción directa entre la figura del investigador y los participantes en la misma. La muestra está formada por 32 alumnos de 1.º de ESO y 23 profesores con especial incidencia en el mismo nivel. Se enriquece con las aportaciones teóricas pertinentes. Se procede a la realización de los grupos de discusión con el alumnado por un lado y el profesorado por otro. Después del análisis e interpretación de los datos se llega a los resultados, que se enmarcan en una triple implicación: para la persona del tutor, para el IES y para la administración educativa. Por último, se valora su utilidad y se analizan limitaciones y propuestas de mejora.

Palabras clave: educación; enseñanza secundaria; tutor de clase; grupos de discusión.

Abstract

The first year of CSE is particularly relevant due to the double transition that students experience: psychological —changing from childhood to adolescence—, and of their physical-affective environment —by moving from PPES to SEI—. In this environment, the role of the tutor as a visible adult of reference acquires significance to make that special moment of transit more manageable and educational. In order to explore the role of the tutor, the study draws on a qualitative research methodology that allows the researcher to work in a natural well-known environment. The research technique of focus groups provided the acquisition of data from a direct interaction between the researcher and the rest of participants. The sample is constituted by 32 students of first year of CSE and 23 teachers particularly involved in the same level. The research is enriched by relevant theoretical contributions. Focus groups were held separately for students and teachers. The results of the analysis and interpretation of the data are framed in a triple implication: for the tutor, for the SEI and for the educational administration. Finally, its usefulness is assessed and limitations and proposals for improvement are analysed.

Keywords: education; lower secondary education; class tutor; focus group.

Revisado / Reviewed: 16-12-2021

Aceptado / Accepted: 28-01-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Muñoz, A. (2022). Tutoría en 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Necesidad de adultos de referencia en el tránsito del Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) al Instituto de Educación Secundaria (IES) en la Comunidad de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 56-69. 10.15366/tp2022.39.005

1. Introducción

El objetivo de este artículo es analizar los resultados obtenidos en una investigación de campo acerca de cuál sería el papel fundamental que debe jugar el tutor, como adulto de referencia, en el tránsito del CEIP al IES, según el alumnado y el profesorado. La investigación se ha llevado a cabo en los IES Humanes, Eijo y Garay y Gran Capitán de la Comunidad de Madrid con una muestra total de 32 alumnos de 1.º de ESO y 23 profesores del mismo nivel.

El estudio de la función tutorial, de los rasgos que adornan la figura del tutor y las claves de la transición educativa, con especial atención a la acogida, configuran los elementos básicos de dicha investigación.

Entendemos la tutoría «como un proceso continuo y sistemático que facilite los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones, que atienda la diversidad y la inclusión, que potencie el desarrollo personal y que asesore sobre las opciones educativas y laborales» (Álvarez, 2017). Realizando en dicho proceso labores de ayuda, orientación y seguimiento del alumnado (Ceballos, 2017).

Se hace inevitable partir del reconocimiento de la tutoría como eslabón de capital importancia en la orientación educativa (González y Vélaz de Medrano, 2014), teniendo presentes los diferentes niveles de actuación según la etapa educativa (Gallego y Riart, 2006), la necesidad de su correcta planificación y evaluación como factor de calidad de la educación (Pantoja, 2013) y el conocimiento de las técnicas y actividades concretas a llevar a cabo en el contexto del Plan de Acción Tutorial (Brunet y Negro, 2006; Xus Marín et al, 2003).

Reconocemos los rasgos comunes a la figura del tutor en términos de asesoramiento, ayuda y globalidad (Lázaro y Asensi, 1987; Lázaro, 2010) que enmarcan una educación integral buscando el desarrollo de cada educando y su realización personal (Tourinán y Sáez, 2012). Se hace necesario explicitar sus funciones y cómo llevarlas a la práctica (Sarramona, 2000; Torrego, 2014) y, en el caso concreto de 1.º de ESO, superando la disyuntiva entre enseñar o educar (González y Solano, 2015).

Por lo que respecta a las cualidades personales del tutor para poder ser «adulto de referencia» en la transición, se destaca la ejemplaridad que conjuga con honestidad la neutralidad y la beligerancia (Buxarrais et al., 1995), se pone el acento en las cualidades psicológicas y éticas (Aznar et al., 2010), se resalta su función mediadora (Colom y Núñez, 2001), así como el papel de guía en el proceso de construcción personal (García Amilburu, 2007; Núñez y Fontana, 2009) y se da valor a la interacción educativa (Tourinán & Sáez, 2012) que implica el equilibrio entre una finalidad previa y el respeto a la dignidad del alumno (Esteve, 2010) desde un exquisito tacto pedagógico (Van Manen, 1998).

Es importante reseñar la necesidad de formación en este campo (Manso y Valle, 2013; Pantoja, 2013; Álvarez, 2017) debido al diferente modelo de acceso a la función docente de maestros y profesores.

Por lo que respecta a la definición de transición, hay cierto consenso en considerarla como un fenómeno multifacético que implica una serie de interacciones y procesos a lo largo del tiempo (Petriwskyj, Thorpe y Tayler, 2005). Una visión más académica pone la atención en la preparación del alumnado para afrontar los retos de la escolarización obligatoria (Snow, 2006), mientras que desde una visión comunitaria se contempla como un proceso que implica a toda la comunidad (especialmente al alumnado, al profesorado y a las familias) y debe ser abordado de manera conjunta para propiciar una continuidad armónica entre todas las etapas educativas (Dockett, Petriwskyj y Perry, 2014).

Reviste especial importancia tomar en consideración los programas de acogida que facilitan la transición y cobran especial relevancia desde la perspectiva preventiva que prepara al alumnado a vivir nuevos periodos vitales enmarcados en cambios globales (Rodríguez, 1998; Badía y Mauri, 2004). La experiencia de la discontinuidad ha sido analizada desde diferentes perspectivas y autores: desde el cambio de centro, de clima institucional, de metodología educativa, de relaciones entre iguales y con el profesorado, las repercusiones en el rendimiento escolar, los cambios que comporta la adolescencia, el nuevo papel de la familia, la organización de los tiempos de trabajo y ocio (Gimeno, 1997; Monarca et al., 2012, Mackenzie et al., 2012; Monarca, 2013; Wilckoc, 2014; Hung, 2014; Faubel, 2015). Teniendo en cuenta de una manera especial la significación de la «acogida» para la futura convivencia grupal (Bisquerra, 2012; Torrego, 2014).

Será importante lograr que las transiciones sean procesos graduales de cambio no traumático

(Álvarez y Pareja, 2011) para proporcionar continuidad y coherencia al sistema educativo, lograr la colaboración de los docentes de primaria y secundaria y dar seguridad a las familias desde la comunicación y el diálogo (Faubel, 2015; Parrilla y Sierra, 2015). El éxito de dichas transiciones se garantiza desde el sentido de pertenencia del alumno, la gestión intencional de los nuevos aprendizajes, la interacción educativa, la continuidad pedagógica, la participación activa del alumnado en el proceso y la resiliencia, influenciada en el alumnado por su autoestima, su estado de ánimo en el contexto de la transición y las redes de apoyo (Pietarinen, Pyhältö y Soini, 2010; Jindal-Snape, 2010; Krampen, 2013; Jindal-Snape, Hannah, Cantali, Barlow y MacGillivray, 2020).

2. Planteamiento del problema

En la presente investigación nuestro objetivo será ayudar a concretar el especial papel que debe jugar el tutor en 1.º de la ESO en el tránsito del CEIP al IES en la Comunidad de Madrid. Y, de una manera especial, destacar el papel fundamental del mismo como adulto de referencia visible favorecedor de la transición entre las dos culturas educativas y dinamizador de los planes de acogida planteados (González y González, 2015; Calvo y Manteca, 2016).

3. Metodología

Este trabajo de investigación participa de los presupuestos de la metodología cualitativa por tres razones. La primera, porque posibilita el acercamiento a la realidad desde dentro. La segunda, porque el campo de estudio serán las interacciones de los sujetos. Por último, porque la meta de la investigación será la de proponer alternativas fundamentadas a una situación concreta, cual es la del tránsito y la acogida (Goetz y Lecompte, 1988; Taylor y Bogdan, 1992; Sandín, 2003; Bisquerra, 2004; Flick, 2004; Cerrillo, 2009; Touriñán y Sáez 2012).













Se ha optado, después de su estudio detallado (Krueger, 1991; Ibáñez, 1992; Wilson, 1997; Callejo, 2001; Fabra y Domènech, 2001; Barbour, 2013), por la técnica de los Grupos de Discusión por dos razones. En primer lugar, porque interesan los datos que, fruto de la interacción, ofrecen el alumnado y el profesorado acerca de su visión del tutor como adulto de referencia en 1.º de ESO. En segundo lugar, por comprobar su especial adecuación para el colectivo adolescente debido a la facilidad que tienen para adentrarse en espacios conversacionales (Stewart y Shamdasani, 1990; Taylor y Bogdan, 1992; Fabra y Domènech, 2001).





4. Diseño de la investigación

Para la confección de los guiones que servirían de base a los grupos de discusión se sometió a la evaluación de terceros, especialistas en el tema, el guion previo elaborado por el investigador. Fruto de la interacción surgió el guion definitivo.

Dichos grupos se atuvieron a lo que la bibliografía señala en cuanto a los criterios de tamaño (Krueger, 1991; Ibáñez, 1992; Barbour, 2013); convivencia (Fern, 1982; Nelson y Frontczak, 1988; Lewis, 1992; Wilson, 1997; Finch y Lewis, 2003); homogeneidad (Morgan, 1988; Ibáñez, 1992; Fabra y Domènech, 2001) y criterio ético (Barbour, 2013).

Tabla 1.
Grupos de Discusión: características

| | IES | Grupo | Tamaño | Duración | Lugar |
|-------------|--------------|----------|--|----------|------------|
| Alumnado | Humanes | 1.ºC | 8 (4  4  | 0:44 | AMPA |
| | Eijo y Garay | 1.ºC | 8 (4  3  | 0:46 | Biblioteca |
| | Eijo y Garay | 1.ºC | 8 (4  3  | 0:48 | Biblioteca |
| | Eijo y Garay | 1.ºC | 8 (4  3  | 0:45 | Biblioteca |
| Profesorado | Humanes | Claustro | 6 (4  2  | 1:17 | Dirección |
| | Humanes | Claustro | 6 (4  2  | 1:15 | Dirección |

| | | | | |
|--------------|----------|--|------|-------------|
| Eijo y Garay | Claustro | 6 (4  2  | 1:24 | Sala juntas |
| Gran Capitán | Claustro | 5 (4  1  | 1:12 | Jefatura |

Se realizaron cuatro grupos por segmento (Krueger, 1991) teniendo en cuenta criterios de accesibilidad y disponibilidad temporal que permita la viabilidad de los mismos (Lopis, 2004). Se buscó la colaboración voluntaria y desinteresada de los profesores, de las familias y de sus hijos.

Como instrumento para recoger la información se utilizó una grabadora digital.

Para el proceso de transcripción, que resultó costoso por el tiempo invertido (40 horas), se utilizó el procesador de texto Microsoft Word 2007. La información fue codificada asignando un número a cada intervención, de tal forma que al incluir una cita textual en el análisis se tuviera en cuenta, tanto la persona que la decía, como su localización dentro del texto y a qué grupo de discusión pertenece. Por ejemplo: «Nuestra tutora se preocupaba por nuestras cosas personales. Por si teníamos algún problema» (MFB 1-22).

Para la codificación en categorías relevantes y posterior análisis de la información se utilizó un criterio temático mixto en el que las categorías se establecen mediante dos procesos: deductivo e inductivo (Gibbs, 2012), o como diría Barbour (2013), utilizando códigos «a priori» e «in vivo».

5. Análisis de datos y principales resultados

En cuanto a las consideraciones éticas de la investigación, es relevante poner de manifiesto que en todo momento se garantizó la privacidad y el anonimato de los participantes a lo largo de todo el proceso. Así mismo, se les solicitó un consentimiento informado que en el caso del alumnado, por ser menores de edad, fue firmado por sus familiares.

Una vez realizadas las transcripciones se procedió a su análisis en base a las categorías establecidas (Suarez, 2005). Los datos más relevantes se muestran a continuación desde la doble perspectiva de la investigación: alumnado y profesorado.

5.1. Alumnado

Después del análisis e interpretación de los datos puestos de manifiesto por el alumnado de 1.º de ESO se señalan los resultados que se derivan de dichos procesos enmarcados en las categorías que a continuación se relacionan.

Tabla 2.

Categorías Grupos de Discusión Alumnado

| | | |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Marco de categorías grupo discusión alumnado 1.º ESO | | |
| La tutoría en 1.º de ESO: visión del alumnado en un momento de cambio | | |
| 1. Tutoría en el CEIP | 1.1 Presencia del tutor | |
| | 1.2. Cualidades | 1.2.1 Personales |
| | | 1.2.2 Profesionales |
| | 1.3. Relación | 1.3.1 Alumnado |
| | | 1.3.2 Familia |
| 2. Entrada en el IES | 2.1 Valoraciones previas | |
| | 2.2 Temores | 2.2.1 Compañeros |
| | | 2.2.2 Profesores |
| | | 2.2.3 Dificultad estudios |
| | 2.3 Cambio brusco | |
| 3. Acogida inicial | 3.1 Ánimo inicial | |
| | 3.2 Conocimiento realidad | 3.2.1 Información IES |
| | | 3.2.2 Recorrido IES |

| | | |
|----------------------|-----------------------------------|---------------------|
| | 3.3 Conocimiento personas | 3.3.1 Tutor |
| | | 3.3.2 Profesores |
| | | 3.3.3 Compañeros |
| 4. Tutoría en el IES | 4.1 Presencia del tutor | |
| | 4.2 Cualidades | 4.2.1 Personales |
| | | 4.2.2 Profesionales |
| | 4.3 Relación | 4.3.1 Alumnado |
| | | 4.3.2 Familias |
| | 4.4 Voluntariedad | |
| | 4.5 Conocimiento realidad 1.º ESO | |

5.1.1. Tutoría en el CEIP

En cuanto a la presencia física del tutor, el alumnado la valora muy positivamente en el aula con su grupo todos los días y muchas horas cada día: «Había días que era entero todo el día con ella» (ISV 4-22). Fruto de la misma se sienten atendidos en todo momento.

Respecto a las cualidades destacan, por un lado, que era «buena persona» (AVP 1-11), cifrándolo en rasgos como sinceridad, tranquilidad, amabilidad, simpatía, confianza, comprensión, respeto y cariño. También ponen de manifiesto sus buenas cualidades como profesional: «cuando no entendíamos algo nos lo explicaba a veces uno por uno...» (DSG 4-59).

La relación interpersonal es abordada desde dos aspectos: la relación con el alumnado y con sus familias. Valoran como muy buena su relación con el tutor en el CEIP basada en las siguientes características: preocupación, digno de confianza, capacidad de escucha, respetuoso, capacidad de ayudar y buen contacto fuera del colegio en actividades extraescolares. Como ejemplo: «Nos ayudaba en todo» (APS 1-12); «... que solucionaban nuestros problemas» (IRL 2-35); «Que éramos escuchados y atendidos» (BSD 4-64). En cuanto a la relación con las familias, el alumnado las valora como muy buenas tanto en los contactos formales (reuniones, citas de tutoría, llamadas telefónicas, etc.) como en extraescolares y eventos extraordinarios: «Tenía buena relación con los padres» (BSD 4-46).

5.1.2. Entrada al IES

Las ideas preconcebidas que tiene el alumnado acerca del IES son, en general, bastante negativas, haciendo alusión a lo que otros dicen: conflictos, peleas, drogas, etc.: «...que es muy conflictivo, que hay peleas siempre... que hay drogas y eso» (BSD 4-89).

Manifiestan claramente temores ante el tránsito al IES focalizados en tres aspectos. En primer lugar, temor a los nuevos compañeros: los mayores se meterán con ellos y habrá muchas peleas: «... que los niños mayores se metían con nosotros» (CMG 1-103). Por otro lado, señalan el temor a los profesores por el trato distante y frío: «Y que los profes eran más fríos» (ACT 4-95), porque no entenderán las explicaciones y por el elevado número que tendrán en comparación con el CEIP: «Que en el colegio teníamos un solo profesor para todo y aquí tenemos un profesor para cada asignatura y no es lo mismo» (PMC 3-131). Por último, existe temor a la dificultad que presentarán los estudios y al elevado número de asignaturas. Así como a las grandes dimensiones del IES que lo magnifican y lo hacen inabarcable.

El cambio brusco que sufren con el tránsito del CEIP al IES es puesto de manifiesto en tres aspectos. Se produce un cambio de espacio y de estilo (de la acogida a la frialdad). Psicológicamente pasan de ser los mayores del colegio a los pequeños del instituto. En el terreno de las relaciones, pasan a ser tratados con más frialdad y falta de cariño. Por fin, declaran que en este momento de cambio experimentan un gran sentimiento de soledad: «Que ya no tienen tanta confianza los profesores contigo, no se preocupan tanto por ti» (CSL 2-74).

5.1.3. *Acogida Inicial*

Por lo que respecta al estado de ánimo con el que afrontan esa primera jornada en el IES, manifiestan sentimientos mezcla de nerviosismo, temor y extrañeza ante la frialdad con la que son recibidos. Surge entonces, a modo de grito interior, un deseo explícitamente manifestado: «Que nos den la bienvenida» (ACT 4-113).

En el apartado del conocimiento de la realidad nos hacen llegar su necesidad de conocer tanto el espacio físico para sentirse ubicados como el funcionamiento del IES: «... para que sepas que es el insti y qué tienes que hacer, qué no tienes que hacer, en qué tienes que cambiar del colegio...» (JAM1-123). Todo ello contribuirá a aumentar su seguridad y tranquilidad.

También expresan la necesidad de conocer a las personas con las que compartirán su estancia en el IES: tutor, profesorado y compañeros. Realizan una clara demanda de conocer a su tutor desde el primer momento, que esté presente en la Acogida y sea el guía que necesitan en el momento del tránsito: «A mí porque así ya conoces a la tutora porque no sabías... cómo es» (MFB 1-126). Se produce un cierto desencanto cuando la realidad no es así: «Pero como no tuvimos tutor desde el principio pues... no sabíamos...» (PMC 3-200). Algo similar ocurre con el resto del equipo docente. El conocimiento de los compañeros también contribuye a la estabilidad y seguridad iniciales tanto del alumnado como de sus familias: «Entonces no era ya tan extraño porque estabas con gente que conocías» (CSL 2-88).

5.1.4. *Tutoría en el IES*

Los alumnos demandan claramente una presencia física del tutor comparable con la que disfrutaban en el CEIP. No entienden que pueda ser su tutor alguien al que no ven todos los días, que no imparta clase al grupo entero, que les dé pocas materias, incluso que no esté físicamente en el centro (por estar compartido, media jornada...): «Por lo menos que la veamos una vez al día para contarle lo que hemos hecho» (ISV 4-174).

Destacan una serie de cualidades personales que debería poseer: que se preocupe por ellos y les dedique tiempo, respetuoso, paciente, comprensivo y con sentido de la justicia. En cuanto a las cualidades profesionales, opinan que es importante explicar bien y la ayuda a la creación de hábitos de estudio.

El aspecto de la relación interpersonal ha sido abordado desde dos ángulos. En cuanto a la relación con el alumnado, desean que el tutor ponga en juego las siguientes cualidades: preocupación y dedicación hacia ellos, hacia el clima de la clase y sus problemas; capacidad de prestar ayuda; transmisión de seguridad, apoyo y cariño; gran capacidad de escucha y comunicación fluida; confianza y favorecer las posibilidades de encuentro en actividades extraescolares: «Que transmita seguridad a los alumnos» (JGR 4-183); «Y que te escuche cuando has tenido algún problema o con algún otro compañero» (ISV 4-163). Por lo que respecta a las familias, desean que su tutor mantenga una buena relación con ellas de forma habitual durante el curso.

Manifiestan con rotundidad la necesidad de que el tutor quiera desempeñar esta función de forma voluntaria. Piensan que desempeñará mejor su tarea: «Yo creo que si un profesor quiere ser tutor es porque se quiere como... abrir y dar confianza, protección a los alumnos...» (SMN 2-211). Es más, apuntan a que sean maestros los que la lleven a cabo: «... que a lo mejor subiera algún maestro que haya estado en el colegio a algunos institutos para que den más confianza» (CSL 2-213).

En consonancia con el apartado anterior, valoran profundamente que su tutor tenga un conocimiento claro de la realidad por la que transitan en este momento de cambio ya que redundará en un trato más adecuado: «Claro. Tienen que entender que es un cambio del colegio al instituto» (PMC 3-304).

5.2. *Profesorado*

De igual manera se procedió con los datos del profesorado. A continuación se muestran los resultados enmarcados en las categorías que a continuación se relacionan.

Tabla 3.

Categorías Grupos de Discusión Profesorado

| | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| 1. Adulto de referencia visible | 1.1 En la transición | |
| | 1.2 En la mediación | |
| | 1.3 En la orientación | 1.3.1 Alumnado |
| | | 1.3.2 Familia |
| | 1.4 En el horario | 1.4.1 Horas con su grupo |
| | | 1.4.2 Implicación y esfuerzo |
| 1.5 Necesidad de formación y recursos | | |
| 2. Voluntariedad | 2.1 Voluntariedad | |
| | 2.2 Criterios organizativos | |
| 3. Recompensas | 3.1 En horas | |
| | 3.2 Económicas | |
| | 3.3 Méritos | |
| | 3.4 No existen | |
| 4. Coordinador equipo docente | 4.1 Necesidad equipo docente | |
| | 4.2 ED y proyecto de tutoría | |
| | 4.3 ED y organización horaria | |
| | 4.4 ED y comunicación | 4.4.1 Formal |
| | | 4.4.2 Informal |
| 5. Cotutoría | 5.1 Cotutoría | |
| | 5.2 Adjunto a jefatura 1.º de ESO | |
| 6. Acogida inicial | 6.1 Necesidad de la Acogida | |
| | 6.2 Objetivos | |
| | 6.3 Responsabilidad | |
| | 6.4 Temporalización | |
| | 6.5 Actividades | |
| | 6.6 Reuniones iniciales | 6.5.1 Tutor con familias |
| | | 6.5.2 ED con familias |
| 7. Relación CEIP - IES | 7.1 Reuniones previas | |
| | 7.2 Relación entre alumnos | |

5.2.1. Adulto de referencia visible

Consideran de vital importancia ser adulto de referencia en la transición del alumnado del CEIP al IES y ser presentados como tal al alumnado: «Me parece que es crucial la figura del tutor en todos los cursos, pero en 1.º de la ESO es particularmente importante por la transición que supone» (LO 4-2); «Sí necesitan un papel de referencia para a quién contarle lo que les pasa... ellos se sienten como seguros de tener a alguien» (LF 1-11). También señalan la importancia de ejercer este papel con las familias que viven este paso con preocupación e intranquilidad: «Entonces yo creo que para los padres [es importante] el tener una figura de referencia que sienta que cuida a sus hijos, que pueden hablar con él o con ella inmediatamente con las palabras de siempre» (EM 4-8).

En cuanto a la mediación, existe unanimidad al valorar la especiales actitudes y habilidades sociales para ejercerla entre el alumnado y su entorno familiar, grupal y comunitario: «Somos la referencia de ellos con sus padres, de ellos con el centro y de ellos con los distintos conflictos que puedan tener... para solucionar sus pequeños problemas porque para nosotros son pequeños pero para ellos no» (RP 1-34). De una forma especial se aborda la difícil mediación entre el alumnado y el

resto del equipo docente. Valoran el poder ejercer esta mediación a tiempo, unido a la presencia diaria del tutor. De una forma gráfica, algún participante propone como norma de actuación «... yo trato a mis tutorados como me gustaría que trataran a mis hijos... intento ponerme en que esto le está pasando a mi hijo» (JS 1-105).

Por lo que respecta a la orientación, destacan la especial relevancia de su papel en este momento de cambio como pedagogo y acompañante, buscando el necesario equilibrio entre cercanía y seriedad por un lado y entre la dependencia inicial y la progresiva autonomía: «Pero el que realmente es el orientador es el tutor. Porque el tutor tiene una conexión directa con los chicos por una parte y con los padres por otra» (EM 4-46).

Existe una unanimidad total al valorar el hecho de disponer de un amplio horario con el grupo ya que es una forma de adecuar la situación del IES a la que tenían en el CEIP: «Los niños vienen de primaria con un tutor con el que están muchísimas horas a la semana, porque les da varias asignaturas, y de repente en secundaria... pierden esa referencia de un profesor que esté con ellos mucho tiempo» (NP 1-4). Esto facilitará el poder ejercer de adulto de referencia visible en los acontecimientos de cada alumno en particular y del grupo en general. Consideran, así mismo, una buena inversión para el futuro todos los esfuerzos iniciales que se dediquen al buen funcionamiento de la tutoría en 1.º de ESO. Proponen medidas concretas como el dar varias asignaturas al grupo del que se es tutor y dar clase al grupo completo: «yo he estado en un centro donde los tutores de 1.º de ESO daban dos asignaturas... Normalmente eran maestros que les daban matemáticas y naturales o lengua y sociales o lengua y francés... Y funcionaba muy bien» (JS 1-40). Se interrogan acerca de la importancia que otorgan la administración educativa y los equipos directivos de los IES al papel de la tutoría como elemento vertebrador de la vida de los centros cuando se dan situaciones contrarias a lo anteriormente expuesto, como ejercer de tutor un profesor que no da clase al grupo entero, solo dos horas semanales e incluso compartido o a media jornada.

Concluyen esta categoría reconociendo la carencia de formación para llevar a cabo la labor de tutoría en 1.º de ESO: «Es importante pero también hay otro déficit... hacen falta recursos que no tenemos y la función tutorial también requiere una formación» (JT 1-98). En muchos casos, desde la experiencia, se duda de la eficacia de los CAP (Curso de Adaptación Pedagógica) que debían superar los licenciados para ejercer la enseñanza secundaria. En la actualidad se trata de un Máster en Formación del Profesorado. Se hace mención de la diferente formación pedagógica de los maestros y los profesores a favor de los primeros. Tienen más clara su inicial dedicación a la docencia, reciben formación específica en didáctica y en interacción personal con el alumnado: «A nivel pedagógico no hemos estudiado supuestamente nada» (AC 3-134); «Sin embargo, en primaria sí se da psicología y pedagogía» (RD 3-140).

5.2.2. *Voluntariedad*

La voluntariedad para desempeñar el cargo de tutor en 1.º de ESO debería ser una premisa a tener en cuenta a la hora de organizar el centro educativo ya que, según reconocen, «no todo el mundo sirve para tutor y no todo el mundo servimos para ser tutores de 1.º ESO» (NP 1-359).

Existe una convicción generalizada en torno a las dificultades que impiden organizar la estructura de los IES tomando como un criterio básico la asignación de tutorías en 1.º de ESO a las personas más válidas y con los recursos adecuados. Se piensa que siempre hay otras circunstancias que aparecen como prioritarias: horas de departamentos, cargos y horas de profesores, antigüedad, etc. «Entonces muchas veces no se elige a la persona más adecuada... porque no se siguen este tipo de criterios, se siguen otros: la antigüedad, como yo soy el director, pues yo elijo. En vez de decir: a ver qué tiene que tener el tutor» (EM 4-46).

5.2.3. *Recompensas*

El profesorado se muestra a favor de poder disponer de mayor número de horas lectivas para poder atender todas las tareas derivadas de la tutoría en 1.º de ESO y en contra de los recortes experimentados en los últimos años. «... Entonces yo siempre he defendido que el trabajo de la tutoría debería estar gratificado con horas. Que te dé tiempo a reflexionar sobre tu grupo, a hablar con las familias, a hablar con otros profesores, a hablar con los orientadores...» (LO 4-29).

En cuanto a las recompensas económicas (actualmente 62,11 €/mes) se consideran no

significativas, aunque un aumento en la retribución podría, según su opinión, llevar a ejercer la tutoría por la sola motivación económica.

Se valora como positivo el incentivo del medio punto que se concede para el concurso de traslados.

5.2.4. *Coordinador del equipo docente*

El profesorado manifiesta su deseo del buen funcionamiento del equipo docente en 1.º de ESO para lo cual deberá poder reunirse en horario del centro: «creo que las reuniones de equipos docentes, que se han hecho por primera vez, es algo muy positivo...» (RD 3-144). De esta manera se favorecería el conocimiento de la realidad por parte de todo el profesorado y supondría una gran ayuda para la función del tutor.

Se valora la necesidad de compartir un mismo proyecto de tutoría en 1.º de ESO elaborado por todos para tener claros unos mismos objetivos, para sentirse trabajando en común y para educar al alumnado desde la coherencia de todo el equipo docente: «Me parece muy importante elaborar un proyecto de tutoría en septiembre [...] tener un objetivo que queremos alcanzar y hacer actividades en función de eso» (LF 2-332).

En cuanto a la organización horaria que permita una hora de reunión del equipo docente de 1.º de ESO encuadrada en el horario general del centro, se manifiestan con bastante negatividad. Lo ven claramente imposibilitado por los recortes de personal y la ampliación de las horas lectivas impuestas por la administración educativa de la Comunidad de Madrid. Dejar que sea el voluntarismo el criterio para reunirse fuera del horario lectivo no parece una digna solución.

Por lo que respecta a la comunicación entre los componentes del equipo docente, tienen bastante claro que los cauces de comunicación formal se verían muy facilitados si existieran las reuniones antes mencionadas. Reconocen, así mismo, el esfuerzo extra del tutor de 1.º de ESO para buscar esos cauces tanto formales como informales. Valoran el empleo de las nuevas tecnologías para superar esas dificultades a través de los correos electrónicos.

5.2.5. *Cotutorías*

Manifiestan su convicción de que la labor de tutoría no debe ser llevada en solitario. Están abiertos a la figura del cotutor, profesor con suficiente carga horaria en el grupo para compartir la tarea. Por otro lado, también manifiestan su acuerdo con que exista la figura del profesor adjunto a Jefatura dedicado, con prioridad, a 1.º de ESO: «... un jefe de estudios dedicado solo a primer ciclo...» (PH 3-108).

5.2.6. *Acogida Inicial*

Se muestran a favor de realizar unas Jornadas de Acogida ya que serán positivas para el alumnado, profesores, familias y para el propio centro: «Me parece necesario, fundamental y les viene bien a ellos y a mí» (JS 2-7). Añaden la dificultad en su realización de una forma planificada debido a la vorágine del inicio de curso y a la falta, en muchas ocasiones, de profesores y tutores de 1.º de ESO en ese momento.

En cuanto a los objetivos, plantean como aconsejables los siguientes: conocimiento mutuo entre el alumnado de 1.º de ESO y su tutor, de los compañeros y crear conciencia de grupo, conocer al resto del profesorado, las instalaciones y ayudar a disminuir la sensación de inquietud, temor o miedo que sienten al entrar al IES: «... que conozcan el centro [...] que conozcan a los profesores y que se conozcan entre ellos» (LF 2-13); «... crea conciencia de grupo...» (MD 2-5).

La responsabilidad de su organización no debiera recaer en la voluntariedad de unos pocos, sino que debe «formar parte de un proyecto» (PH 3-191) de centro con el equipo directivo a la cabeza. Se llevarían a cabo los dos o tres primeros días al inicio de curso en septiembre, en un horario especialmente adaptado.

El profesorado hace una propuesta variada de actividades atendiendo a diversos factores: recibimiento por parte del equipo directivo para dar sensación de proyecto de centro, actividades lúdicas iniciales que contribuyan al conocimiento del alumnado en las que el juego tendrá un papel central, recorridos por el centro para el conocimiento de las instalaciones, facilitar al grupo el



espacio para plantearse y decidir sus normas de funcionamiento expresadas y consensuadas por ellos mismos, concluir estas Jornadas con una actividad extraescolar para fomentar la convivencia y el conocimiento de todo el alumnado de 1.º de ESO y profesorado fuera del centro. En este marco se celebraría un encuentro inicial con las familias para facilitar el conocimiento y poder intercambiar inquietudes, temores y propuestas.

5.2.7. *Relación CEIP-IES*

Valoran positivamente que se celebren encuentros previos al paso del CEIP al IES como mínimo entre los equipos directivos, jefatura, tutores del CEIP y orientadores de ambos centros para recabar una serie de datos básicos para el buen funcionamiento de los grupos en 1.º de ESO: «Claro es que toda la información que se pueda recopilar eso ayuda un montón luego para la labor docente, tutorial y todo» (NP 2-283). Sería ideal poder extenderlos, en el mes de septiembre, a los tutores del CEIP con los del IES en 1.º de ESO, antes del inicio de las actividades lectivas. También manifiestan lo interesante que sería que los propios alumnos de 6.º de primaria pudieran conocer a quienes serán sus tutores en 1.º de ESO para restar incertidumbre al tránsito, al igual que sus familias. Acaban constatando la dificultad que añade a la celebración de estos encuentros la política educativa de la Comunidad de Madrid al proponer la libre elección de centros y eliminar de esta forma la estrecha relación existente entre los CEIP y sus IES de referencia.

Referido a la relación entre los alumnos del CEIP y el IES, el profesorado manifiesta lo positivo que sería mantener contactos previos al paso a través de actividades deportivas o culturales en el IES a las que fueran invitados los alumnos de 6.º de primaria. Por otro lado, consideran importante la celebración de jornadas de puertas abiertas para ese primer acercamiento al conocimiento y funcionamiento del IES en las que se celebren encuentros con sus antiguos compañeros del CEIP que ahora están en 1.º de ESO.

6. **Discusión de los resultados**

Tras analizar los datos, se muestran a continuación los resultados obtenidos desde la doble perspectiva (alumnado de 1.º de ESO en centros públicos de la Comunidad de Madrid y profesorado de dicho nivel educativo) señalando una triple implicación: para la persona del tutor, para el IES y para la administración educativa.

6.1. *Implicaciones para la persona del tutor*

El profesorado es consciente de la vital importancia de ser adulto de referencia (Muñoz, 2016) en la transición del CEIP al IES y valora, al igual que el alumnado, las especiales actitudes, habilidades sociales y relacionales (Jindal-Snape et al, 2020) para ejercer la orientación y la mediación entre los alumnos y su entorno educativo, familiar y social (Giner, 2012). En este sentido, reconocen carencias importantes en su formación (Manso y Valle, 2013; Pantoja, 2013; Álvarez, 2017), tanto inicial como permanente, para llevarlas a cabo.

Alumnado y profesorado manifiestan claramente la necesidad de la voluntariedad del cargo de tutor en 1.º de ESO (Ceballos, 2017) y coinciden en valorar la presencia física del tutor en su grupo con el horario más amplio posible (Álvarez, 2017).

6.2. *Implicaciones para el centro educativo (IES)*

En primer lugar, se significa la necesidad de unas Jornadas de Acogida para el alumnado de 1.º de ESO (Rodríguez, 1998; Badía y Mauri, 2004). (Bisquerra, 2012; Torrego, 2014). En este momento de tránsito en el que se produce un cambio brusco espacial, psicológico y de relaciones (Faubel, 2015), los alumnos manifiestan abiertamente sentimientos de temor, nerviosismo y soledad, y el profesorado las valora como muy positivas para toda la comunidad educativa (Baráibar, 2003). Dichas Jornadas se fundamentarían en un proyecto de centro con el equipo directivo a la cabeza y presentarían como objetivos prioritarios el conocimiento de personas (alumnos, tutor y equipo docente) que permita crear conciencia de grupo, el conocimiento de las instalaciones del centro y su funcionamiento (Muñoz, 2016).



En otro orden de cosas, el profesorado manifiesta la necesidad del buen funcionamiento del equipo docente en 1.º de ESO (Torrego, 2014), lo que implica su concreción en el horario general del centro y la necesidad compartir un mismo proyecto de tutoría de 1.º de ESO, encuadrado en el PAT, para participar de unos mismos objetivos, sentirse trabajando en equipo y educar al alumnado desde la coherencia. Además, manifiestan que sea considerado como criterio básico en la organización de la estructura de los IES la asignación de tutorías en general y en 1.º de ESO en particular dando especial relevancia a los aspectos pedagógicos (Marchesi, 2004) y respetando las premisas de voluntariedad e idoneidad.

En cuanto a la coordinación entre los CEIP y los IES, el profesorado y el alumnado valoran como muy positivos tanto los encuentros previos entre equipos directivos, jefatura y orientación de ambos centros, como los contactos entre los alumnos en actividades conjuntas, (Jindal-Snape y Foggie, 2008) así como la realización de jornadas de puertas abiertas. (Álvarez y Pareja, 2011; Parrilla y Sierra, 2015)

6.3. Implicaciones para la administración educativa

El conocimiento claro, por parte del tutor y el equipo docente de 1.º de ESO, de la realidad por la que transitan en este momento de cambio, que demanda el alumnado, y la carencia de formación adecuada, que señala el profesorado, debería hacer pensar a la administración educativa en medidas concretas como una especialidad en adolescencia.

En sus conclusiones el profesorado plantea una serie de peticiones dirigidas a la administración educativa de la Comunidad de Madrid que fundamentalmente están referidas a los continuos recortes sufridos en personal y recursos y a la ampliación del horario lectivo con merma para otras funciones, en especial las de tutoría y reunión del equipo docente de 1.º de ESO.

Por lo que respecta a la relación entre los CEIP y los IES, el profesorado constata la dificultad para la celebración de encuentros y visitas a los centros provocada por la política educativa de la Comunidad de Madrid al proponer la libre elección de centros y eliminar de esta forma la estrecha relación existente entre los CEIP y sus IES de referencia.

7. Conclusiones

La investigación ha logrado el objetivo de reflexionar acerca del especial papel que juega el tutor, como adulto de referencia, en el tránsito del CEIP al IES y muestra la validez de los resultados antes reflejados como premisas para abordar la problemática de la figura del tutor como adulto de referencia en 1.º de ESO en los IES de Madrid, de acuerdo a una serie de implicaciones personales de los propios tutores y equipos docentes, de los propios centros y de la administración educativa.

Nos reafirmamos en lo oportuno de dar la palabra al profesorado y, sobre todo, al alumnado. Su discurso nos adentra en la realidad de las aulas de secundaria y, más concretamente, en la problemática de la tutoría en 1.º de ESO en un momento de transición educativa relevante. Hubiera resultado enriquecedor para la investigación añadir grupos de discusión con las familias. En este sentido, será una propuesta de mejora interesante para futuras investigaciones en curso.

Se han puesto de manifiesto, tanto para el alumnado como para el profesorado, las especiales cualidades que deben adornar al tutor/a en este curso concreto. Se propone a los IES cambios de talante educativo que facilitarían la transición: sin olvidar la interacción entre los CEIP y los IES, en la forma de llevar a cabo los inicios de curso dando a la acogida inicial una importancia educativa central, replanteando los criterios de asignación de las tutorías, favoreciendo las reuniones del equipo docente. Se propone a la administración una especialización en adolescencia.

Por lo que respecta a la investigación, el volumen de datos manejado ha resultado útil para su propósito y para obtener resultados que deberán ser contrastados y confirmados con estudios más amplios. De esta forma se podrían abordar comparativas entre grupos atendiendo a factores de edad, sexo, localización geográfica, etc.

De cara a la técnica, se ha de poner de relieve la gran dificultad para poder realizar las sesiones de los grupos de discusión con profesores. Resulta muy complicado compaginar horarios de un mínimo de personas, teniendo que recurrir siempre a la buena voluntad que les lleva a ampliar su jornada laboral.

En otro orden de cosas, dejando claro que todos los profesores participantes tenían una



implicación clara en la problemática del tránsito, se observan diferencias cuando se trata de profesores o tutores de 1.º de ESO, cuando no dan clases a este grupo e incluso cuando se encuentran en alguna otra situación como departamento de orientación o equipos directivos.

Por último, creemos que se ha de tender hacia una intervención coordinada de todos los agentes implicados en la transición dando la relevancia que se merece «como adulto de referencia» a la persona del tutor/a de 1.º ESO.

Referencias

- Álvarez, J. D. y Pareja, J. M. (2011). ¿Es posible una transición pacífica? La transición educativa es una cuestión colectiva. <http://www.rua.ua.es/dspace/handle.net/10045/18841>
- Álvarez, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*, 35, 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Aznar, P., Gargallo, B., Garfella, P. y Cánovas, P. (2010). *La educación en el pensamiento y la acción. Teoría y praxis*. Tirant lo Blanch.
- Badía, A. y Mauri, T. (2004). La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal. En A. Badía, T. Mauri y C. Monereo, (Eds.). *La práctica psicopedagógica en educación formal*, (pp. 45-71). UOC.
- Baráibar López, J. M. (2003). Análisis de necesidades formativas. En R. Lamata Cotanda y R. Domínguez Aranda (coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (pp. 108-128). Narcea.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Síntesis.
- Brunet, J. L. y Negro, J. L. (2006). *Tutoría con adolescentes: técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*. San Pío X.
- Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Edelvives.
- Calvo, A. y Manteca, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la Educación Primaria y Secundaria. *REICE*, 14(1), 49-64. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>
- Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19360>
- Cerrillo Vidal, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24, 1-15.
- Colom, A. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la educación*. Síntesis.
- Dockett, S., Petriwskyj A. y Perry, B. (2014). Theorising Transition: Shifts and Tensions. En B. Perry, S. Dockett y A. Petriwskyj (eds.), *Transitions to School International Research, Policy and Practice*, 9, 1-18. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_1
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Fabra, M. L. y Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiante@s*. Paidós.
- Faubel, S. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas de primaria a secundaria. ¿Traspaso o acompañamiento? *EDETANLA*, 48, 159-183.
- Fern, E. F. (1982). The use of focus group for idea generation: the effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/002224378201900101>
- Finch, H. y Lewis, J. (2003). Focus groups. En J. Ritchie y J. Lewis, *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). Sage Publications.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gallego, S. y Riart, J. (Eds.) (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Octaedro.
- García Amilburu, M. (2007). *Nosotros, los profesores: breve ensayo sobre la tarea docente*. UNED.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gimeno, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Morata.
- Giner, A. (2012). Perfil competencial del tutor o de la tutora de enseñanza secundaria. *Revista*



- Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(2), 22-41.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.2.2012.11416>
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González Benito, A. y Vélaz de Medrano, C.(Eds.) (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED.
- González, A. y Solano, J. M. (2015). *La función de tutoría: carta de navegación para tutores*. Narcea.
- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 29-41.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>
- Hung, C. (2014). The Crisis of Disengagement: A Discussion on Motivation Change and Maintenance Across the Primary- Secondary School Transition. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4(1), 70-100.
- Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Jindal-Snape, D. y Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools*, 11(1), 5-18. <https://doi.org/10.1177/1365480207086750>
- Jindal-Snape, D. (Ed.) (2010). *Educational Transitions. Moving Stories from Around the Word*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203859124>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E., Cantali, D., Barlow, W. y MacGillivray, S. (2020) Systematic literature review of primary – secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- Krampen, G. (2013). Subjective well-being of children in the context of educational transitions. *Europe's Journal of Psychology*, 9(4), 744-763. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i4.668>
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Narcea.
- Lázaro, A. (2010). Notas para un cuento mítico sobre tutoría. *Tendencias Pedagógicas*, 15, 171-183.
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal*, 18(4), 413-420. <https://doi.org/10.1080/0141192920180407>
- Mackenzie, E., McMaugh, A. y O'Sullivan K. (2012). Perceptions of primary to secondary school transitions: Challenge or threat. *Educational Research*, 22(3), 298-314.
- Manso, J. y Valle, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184.
<https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial.
- Martín, X. et al. (2003). *Tutoría: técnicas, recursos y actividades*. Alianza Editorial.
- Monarca, H. (2013). Aportes de la investigación sobre transiciones escolares a la orientación educativa en ESO. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 116-125.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.2.2013.11262>
- Monarca, H., Rappoport, S. y Fernández, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012.11461>
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Sage publications.
- Muñoz, A. (2016). *Tutoría en 1.º de la ESO. Necesidad de adultos de referencia en el paso del CEIP al IES en la Comunidad de Madrid* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid].
- Nelson, J. E., y Frontczak, N. T. (1988). How Acquaintanceship and Analyst Can Influence Focus Group Results. *Journal of Advertising* 17(1), 41-48.
<https://doi.org/10.1080/00913367.1988.10673102>
- Núñez, M. C. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesorado que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 257-269.
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. y Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229-245.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>
- Petriwskyj A., Thorpe, K. y Tayer, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three



- western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69. <https://doi.org/10.1080/09669760500048360>
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 5-24.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw-Hill.
- Sarramona, J. (2000). *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*. Ariel.
- Snow, K. L. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7-41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Suárez Ortega, M. (2005). *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós Ibérica.
- Torrego, J. C. (Ed.) (2014). *La tutoría en los centros educativos. Ocho ideas clave*. Graó.
- Touriñán, J. M. y Sáez, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones. La mirada pedagógica*. Netbiblo.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Wilckoc, A. (2014). *De la primaria a la secundaria. Cómo apoyar a los estudiantes en la transición*. Narcea.
- Wilson, V. (1997). Focus group: a useful qualitative method for educational research? *British Educational Research Journal*, 23(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/0141192970230207>



Ser docente: un acto intrínseco de amor pedagógico

Being a teacher: an intrinsic act of pedagogical love

Enrique Alonso-Sainz 

e-mail: e.alonsosainz@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid. España

Resumen

Volver la mirada hacia la esencia de la educación sin centrarse en lo exterior o lo fácilmente visible es un acto de valentía y rebeldía. En la educación, los focos se han puesto más en las acciones, metodologías y didácticas que entran en juego, que en desvelar y delimitar la definición misma de docente y por consiguiente sus características. En este ensayo, se usará la idea de *amor pedagógico* como hilo conductor para desgarnar la figura del docente desde diferentes miradas y en todas sus etapas y ámbitos. Primeramente, se delimitará el objeto de estudio en torno al profesor capaz de enamorar a sus alumnos para, seguidamente, proseguir con la condición que se debe dar para que ese enamoramiento se haga palpable: estar enamorado previamente; y por último, se realiza una somera radiografía de la formación previa que reciben los profesores y que posibilita convertirse de enamorado a enamorado. Con todo ello, se concluye que el amor que puede albergar el alma de un maestro no es aquel amor romántico o atrayente hacia y por los alumnos, sino un *amor pedagógico* que convierte al profesor en un ser digno de admiración y de la profesión que asume.

Palabras clave: amor; docentes; formación del profesorado; filosofía de la educación; vocación.

Abstract

Looking back at the essence of education without focusing on the superficial is an act of courage and rebellion. In education, the focus has been more on the actions, methodologies and didactics that come into play, than on revealing and delimiting the very definition of teacher and, consequently, its characteristics. In this essay, the idea of pedagogical love will be used as a common thread to elucidate the figure of the teacher from different points of view and in all its stages and areas. First, we will focus on the teacher capable of making their students fall in love then we will continue with the condition for that pedagogical love to happen: being in love previously; finally, a study of the Initial Teacher Education that makes possible to turn from an in-loved person to a lover. With all this, it is concluded that the love that can be harboured in the soul of a teacher is not a romantic one towards the students, but a pedagogical love that turns the teacher into a being worthy of admiration and the profession he assumes.

Keywords: love; teachers; teacher education; philosophy of education; vocation.

Revisado / Reviewed: 03-03-2022

Aceptado / Accepted: 04-04-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Alonso-Sainz, E. (2022). Ser docente: un acto intrínseco de amor pedagógico. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 70-79. 10.15366/tp2022.39.006

1. Introducción

En la tradición judía de siglos atrás, un símbolo significativo marcaba el paso del niño de la edad infantil al comienzo de su adultez. A los seis años, el niño abandona la casa y los cuidados de la madre para comenzar, con su padre, a instruirse en las labores del oficio familiar. El padre, en un gesto de sublime belleza, aúpa al niño sobre sus rodillas, aceptando así la responsabilidad de educarlo durante los años próximos. Es este un gesto de amor que resume a la perfección el honorable acto de educar: colocar sobre las rodillas, elevar, alzar al niño, ayudarlo a ver desde lo alto aquello que sus ojos no alcanzan a ver.

La necesidad de centrar los esfuerzos en determinar la esencia del acto educativo y sus actores nos hace preguntarnos por los límites de la educación: ¿hasta dónde debe extenderse el papel de cada uno de estos actores? Hoy por hoy, que nada es fijo, que todo cambia y que lo educativo está en entredicho, replantearse lo radical, lo inmóvil, lo permanente de la educación sin centrarse en sus formas y movimientos es un acto de valentía y revolución (Bellamy, 2018). Más que nunca, la figura del docente, profesor o maestro genera ciertas discrepancias. Qué función desempeñan, en qué campos cosechan, hasta dónde llega su implicación, etc. Multitud de informes, expertos, libros y artículos proponen recetas mágicas y caminos que llevan a Roma, con los cuales se garantiza una educación de calidad. Sí, la educación no está en su mejor momento, pero ¿cuándo lo ha estado?, la crítica a la Escuela es tan antigua como la propia Escuela (Larrosa, 2018). Es momento de empezar a construir.

Igual que las debilidades en los cimientos de una casa no se reparan pintando la fachada, no pretendamos solventar la problemática educativa cambiando la forma y no la esencia. Metodologías innovadoras, recursos tecnológicos, emocionales y materiales, y un sinfín más de ideas se nos venden como panacea de la mejora educativa, cuando lo que sabemos es que la obra de arte surge porque hay un buen artista detrás de ella y no, únicamente, por la calidad de sus materiales.

La falta de consenso y voz en los propios docentes acerca de su labor, funciones y aspiraciones no es causa menor. Esta crisis de identidad docente lastra el sentido y fin de la educación (Marcelo García, 2010). Por ello, plantearse cuestiones relativas a la figura del docente puede ser el primer paso para alcanzar comprensión y consenso, y poder generar una conciencia pedagógica colectiva.

El texto que aquí se presenta intenta aproximarse con unas ciertas reflexiones a la idea de docente y su función. Esto simplemente es una idea, posiblemente algo romántica, de lo que debería o podría deber ser un buen docente, entendiendo como docentes maestros de escuela o profesores de instituto y universidad, generalizando y sabiendo que cada etapa tiene sus particularidades.

2. Por qué el amor

Puede parecer que ya se ha hablado mucho de amor en la educación, de la importancia de amar al niño o incluso del romanticismo pedagógico de creer que lo único que necesita el alumno es amor. Ciertamente, aunque pueden aparecer convergencias con estas ideas, la temática del amor puede no estar tan trabajada como parece, al menos, no trabajada del todo desde todos los puntos y menos en la actualidad. Sin ánimo de entrar aún en cuestiones pedagógicas, se plantea la cuestión de la necesidad de introducir la palabra *amor* con la infinidad de acepciones y significados que esta engloba. Ciertamente es que utilizar dicha palabra pudiendo utilizar otras como, vocación, actitud, quehaceres, etc. podría ser mucho menos arriesgado, pero merece la pena asumir el riesgo de la imprecisión. La razón de la elección de dicho palabra como eje vertebrador del texto es sencilla: las características del amor casan a la perfección con el ser del docente. El *amor pedagógico*, pues, es un constructo demasiado complejo para plasmarlo en una definición somera sin un previo análisis de lo que lo rodea. Por ello, este texto pretende enlazar la necesidad de *amor pedagógico* en el docente y lo que engloba.

Es necesario traer a colación las palabras de Jorge Larrosa cuando afirma que es necesaria una mirada de amor hacia las cosas que queremos solucionar, hacer un acercamiento desde una mirada amorosa, porque el amor destaca las cualidades bellas de aquello que tenemos enfrente (Larrosa, 2018). ¿Acaso no habría que mirar a la educación con esa mirada de amor incondicional que no juzga?

3. El docente enamorado

¿Quién se atrevería a decir hoy «quiero ser como él»? ¿Quién en el siglo XXI puede asumir voluntariamente el deseo de llegar a ser, o incluso superar, a un individuo de referencia? «Tú eres tú, no busques ser como otros», recomiendan algunos *coaches*. «Sé tú mismo», rezan otros. Qué esperamos, pues, de una sociedad que busca la autocomplacencia y abomina todo referente al grito de «nadie es tan bueno como parece»...

No es cierto que cada uno construya su ser únicamente desde lo más profundo de sí mismo. Hasta el Zarathustra de Nietzsche tuvo que esperar 30 años (llenos de formación, inquietudes y contactos) para aislarse y «gozar de su espíritu y su soledad» (Nietzsche, 2019, p. 4) hasta encontrar la verdad dentro de sí. Zarathustra tuvo que pasar por muchas manos, por muchos maestros y referentes que le forjaran el carácter y el espíritu. Nadie es dueño pleno de uno mismo.

En una entrevista, el prestigioso cardiólogo Valentín Fuster afirmó que su sueño era ser tenista. Entrenaba duro en el club, hasta que un día comenzó a perder partidos y se dio cuenta de que nunca llegaría a ser un gran jugador. En esos momentos, el médico del club se acercó a él y le afirmó: «tú serás un gran médico». Esa persona estuvo todos esos años observando al Dr. Fuster y sabía, mejor que él mismo, el potencial que tenía para la medicina. Años después, ya en la Facultad de Medicina de la Universidad de Edimburgo, otro profesor se le acercó y, con una muestra de un coágulo de sangre en una placa, le preguntó: «Valentín, ¿esté coágulo extraído de un cadáver fallecido de infarto, ha sido consecuencia o causa del infarto?». «No lo sé», respondió el Dr. Fuster. «Pues sobre esto vas a hacer tu doctorado» (Fuster, 2018). Esta analogía fue utilizada por el doctor para explicar a un grupo de docentes y alumnos la importancia de la tutoría, de los referentes y de la confianza. Si no fuera por estas mentes brillantes que se cruzaron en el camino del cardiólogo y de su confianza en ellos, hoy no sería quien es.

Se necesitan referentes en la vida de toda persona, pero no cualquier referente. Es necesario ubicar a los referentes oportunos en los momentos oportunos. Sin querer entrar en profundidad en este pensamiento, cabe una pequeña reflexión acerca de los referentes de las últimas décadas y su importancia/poder educativo. Cuando hace un tiempo los más pequeños buscaban referentes en futbolistas, deportistas, actores, músicos o algún autor de libros, en la actualidad, los grandes referentes se han convertido en *instagramers*, *youtubers* o *gamers*. La mirada hacia los referentes se ha desviado, ya no recomendamos libros, sino series de Netflix.

Esto no resuelve la duda de ¿por qué son necesarios los referentes?, ¿por qué una persona no se puede forjar a ella misma? Porque los valores solo son transmisibles si provienen de otro ser. Los valores no se encuentran, no se compran, no se adquieren al gusto de uno. Los valores se viven y se experimentan en una comunidad, con una persona que hace ver, desde la libertad, cómo merece la pena actuar por estas convicciones y no por otras. No podemos comprar en un supermercado todo esto (Esteban-Bara, 2018), se necesitan transmisores, referentes y ejemplos de personas de carne y hueso, con la misma naturaleza de uno, para que, admirados por su nivel moral, podamos decir: «yo quiero ser como él». Maestros capaces de enamorar e influir positivamente en sus discípulos. Una influencia capaz de cambiar vidas, de cautivar y de encender (Bárcena, 2018). Ninguna gran mente ha sido construida sin un maestro o referente que haya ayudado a marcar un camino: Platón luz para Aristóteles, Mozart aprendió de la música de Bach y Cézanne fue un maestro indirecto para Picasso. Detrás de toda gran mente hay otra que supo iluminar el mejor camino, consciente o inconscientemente.

Es de aquí, desde esta esencia, desde donde nace el acto educativo más puro y bello. Hay que preguntarse si el docente debe ser referente y de qué. Posiblemente, si desgranamos al docente en sus diferentes etapas en las que cosecha, encontremos distintas respuestas en cada una de ellas. La función de un maestro de escuela primaria no es el mismo que la de un docente de universidad. Se intenta descifrar el código que compone a un buen profesor, sus características psicológicas y pedagógicas, ¿qué hace a un docente buen docente? Ciertamente, fijarse en las aptitudes psíquicas no puede ser punto de partida, porque la ciencia psíquica tiene un componente descriptivo acerca de cómo es el alma de un maestro, pero lo que aquí interesa es saber cómo debe ser el alma (García-Morente, 1975), el ideal, lo radical.

Así pues, el alma del maestro debe poseer esa capacidad para ofrecer los valores adecuados que permitan a sus alumnos, no solo formarse en las materias, sino también ofrecer esa forma de vida

que haga de ellos seres nobles, libres y mejores. Es Georg Kerschensteiner quien afinó con gran acierto este hecho. Se parte de la base de que toda persona es educadora de otros, influye, tanto para bien como para mal. El buen educador es aquel que, primero, se ha dejado influir por grandes personalidades encontradas en libros, pinturas y vidas; y, en segundo lugar, aquella que influye positivamente en la vida de sus discentes. El educador, por tanto, «es el hombre que, voluntaria o involuntariamente, influye en la vida espiritual de sus semejantes, elevándoles a un estado más perfecto» (Kerschensteiner, 1934, p. 17). Es en la última parte de esta afirmación donde se deben centrar las miradas. No tendría sentido el acto educador que se genera en el aula si este no conduce al alumno a un mejoramiento de su ser.

Ahora bien, nos encontramos en esto una dicotomía, primeramente: ¿cómo una persona del mundo corriente se convierte en maestro que cautiva? Y en segundo término: ¿cómo aplicar esta idea bucólica a la educación actual? La primera cuestión bien se merece un apartado distinguido en líneas posteriores, pero la segunda puede evocar una gran discusión.

Es realmente bello hablar del amor en la educación, imaginar a maestros enamorados perdidamente por lo que hacen, entregando alma y cuerpo a la causa pedagógica o siendo admirados por sus enseñanzas magistrales y transformadoras. En cambio, nos encontramos una escuela, una universidad, con una mirada mucho más utilitarista. En el currículo no aparece como objetivo «enamorar al alumno», pero sí que podemos encontrar la lista de conocimientos y destrezas que deben desarrollarse y adquirirse, dejando de lado, posiblemente, la educación como mejoramiento holístico del ser y conducción hacia una utópica perfección (Esteve, 2012). Parece que lo señalado encierra una dificultad y una irrealidad que lo hacen inalcanzable. No es sencillo ser un referente e influir en la vida de quien se tiene enfrente.

Una buena resolución a este conflicto de cómo aplicar esto al mundo educativo es la famosa frase del profesor Ibáñez-Martín (2010) cuando invita a encender el fuego en vez de llenar el vaso. Ciertamente, la educación se ha transformado muchas veces en ese acumular conocimiento e información, algo necesario, pero que se puede desvirtuar si se tiene claro el fin último. Todo docente debe enseñar y asegurarse que el estudiante aprenda, pero no solo que aprenda, sino que ese aprendizaje le haga mejorar. Por ello, habría que poner más el foco en el camino hacia la meta que en la meta misma sabiendo que tanto la meta como el camino son necesarias e inseparables y salvando las diferencias en esto entre la escuela, la educación secundaria y la universidad. Con esta bella poesía lo describía el autor griego Costantino Cavafis:

Mantén siempre Ítaca en tu mente, llegar allí es tu destino.
Pero no tengas la menor prisa en tu viaje.

Es mejor que dure muchos años
y que viejo al fin arribes a la isla,
rico por todas las ganancias de tu viaje,
sin esperar que Ítaca te vaya a ofrecer riquezas.

Ítaca te ha dado un viaje hermoso.
Sin ella no te habrías puesto en marcha.
Pero no tiene ya más que ofrecerte.
Aunque la encuentres pobre, Ítaca de ti no se ha burlado.

Convertido en tan sabio, y con tanta experiencia,
ya habrás comprendido el significado de las Ítacas.

(Cavafis, 1996, p. 70)

En la escuela concretamente, la asimilación de estas estructuras y estos esfuerzos nunca es en vano. Aunque la distancia más corta entre dos puntos, la ignorancia y el conocimiento, es la línea recta, a veces hacer algún requiebro enriquece sustancialmente la experiencia educadora:

«la educación no es un amaestramiento, sino que es la consecuencia adecuada al descubrimiento de que el ser humano no nace en la plenitud, sino que va avanzando hacia ella gracias a su capacidad para comprometerse en lo que descubre como verdadero». (Ibáñez-Martín, 2010, p. 18)

Así es, la educación no es un resultado, sino una consecuencia, y la forma que tiene el discente de descubrir aquello que se concibe como verdadero es el ofrecimiento por parte del docente de ello.

Por tanto, si queremos involucrar e influir plenamente en los estudiantes, un primer paso debería ser buscar despertar en ellos la inquietud y la atracción por aquello que se enseña (algo alejado del famoso «aprender a aprender»). Se podría decir que una buena función de este docente es despertar el asombro en sus alumnos, que resulta ser una herramienta imprescindible para acceder a la sabiduría y por consiguiente a una vida mejor. El asombro, concepto diferenciado de la motivación, lleva consigo unas connotaciones que hacen a la persona más humilde, agradecida y trascendente al verse sobrecogida por la inmensidad del mundo que se le muestra, valores que potencian lo educativo y hacen a la persona más humana (Fuentes, 2021). El asombro lleva consigo una motivación trascendente (L'Ecuyer, 2012), pero la motivación no viene acompañada del asombro por lo que no la hace siempre educativa.

Para ello, no hay porqué rechazar ni la clase magistral, ni las listas de reyes godos, sino poner el foco también en el camino y no únicamente en el fin, porque si el camino es el correcto, se llegará al fin. Aunque por una autopista de peaje se llegue antes al destino, poder recorrer la carretera nacional pasando por diferentes localidades, culturas y gastronomías es tremendamente más enriquecedor. No hay aprendizaje inútil si el esfuerzo puesto para alcanzar dicho aprendizaje ha sido ya un aprendizaje en sí mismo (Ordine, 2013). Así pues, cualquier profesor que enseñe una disciplina, no solo enseña esa disciplina, sino que es, lo quiera o no, un maestro moral en sus palabras y su obra, porque aquello que enseña, útil o no, tendrá efecto en la vida del discente en tanto en cuanto el docente haya sabido inculcarle la importancia (que no la utilidad) de aprender, y eso es ya un valor por sí mismo. Brillantemente, Gusdorf lo expresa así:

De este modo, el profesor de matemáticas enseña matemáticas, pero también, aunque no lo enseña, enseña la verdad humana; El profesor de historia o de latín, enseña historia o latín, pero también, aunque piense que la administración no le paga para eso, enseña la verdad. Nadie se ocupa de la formación espiritual, pero todo el mundo lo hace, e incluso ese mismo que no se ocupa. (Gusdorf, 1963, p. 181)

Está en manos del docente el nivel de compromiso con esta causa. No es más docente aquel que aparte de enseñar, educa conscientemente, pero sí puede ser mejor, o al menos, más humano. No podemos relegar a un profesor que solo se preocupa del aprendizaje de sus alumnos a una posición alejada de la docencia, pues si esas enseñanzas son realmente educativas para los alumnos, ¿acaso no está haciendo educación?

Se ha desviado mucho el foco en este tema. Aunque queramos que un buen profesor se implique con la vida de sus alumnos, se preocupe si están mal personalmente o se centre en las emociones de quien tienen enfrente, si no lo hace, no es menos docente que el que sí llega a esos puntos, siempre y cuando cumpla su función de enseñante (guardando las distancias con las particularidades y requerimientos según la etapa educativa). Ahora bien, un profesor que juegue con sus alumnos, se vuelque en su vida, se preocupe de sus emociones, incluso se convierta en casi amigo, pero no enseñe, no instruya, no busque el asombro, será psicólogo, amigo, médico, terapeuta o director espiritual, pero no podrá ser docente. En el aula, las relaciones que se crean son en torno a un saber pedagógico, y el niño, el alumno, se ve prendado por la figura del docente, no porque simplemente sea una persona ejemplar, sino porque lo que enseña (en su etimología más pura: enseñar como señalar hacia, marcar una dirección) consigue arraigarse en lo más íntimo de la persona y enamorar.

Por tanto, el buen docente tiende a preocuparse por el aprendizaje del alumno y a engatusarle con sus enseñanzas. Es aquel que consigue enamorar, cautivar, por lo que hace y no solo por lo que dice, que también. Es ese Don Juan de Zorrilla, que decía García-Morente (1975), que con un simple pasar hace fijar las miradas en él. Esto no entra en discusión alguna con la importantísima necesidad de transmitir conocimiento, sino que, para educar, el camino es la transmisión de conocimiento:

Donde hay enseñanza auténtica, no hay oposición entre instrucción y educación, entre contenidos cognitivos y relaciones afectivas, entre emociones y valores. Porque la auténtica enseñanza siempre está recorrida por el cuerpo, por la pulsión, al tener como meta más alta *la transformación de los objetos del saber en cuerpos eróticos*. (Recalcati, 2016, p. 95)

Es posible embaucar, enamorar, asombrar, seducir al alumno sin hacer grandes piruetas, pero hay una condición *sine qua non* para que esto se dé: estar enamorado.

4. El profesor enamorado

La primera cuestión planteada líneas atrás tampoco es sencilla de responder. Una vez más nos surgen más preguntas que respuestas. Nos viene a la mente aquello de la vocación como elemento necesario para ser buen docente o incluso la motivación que impulsa a entregarse por entero a la causa. Es arriesgado hablar hoy de la vocación en los maestros. Antes, el maestro y el sacerdote eran considerados personas de entrega plena a lo que hacían, que no solo su tiempo estaba llamado a un designio, sino que su vida estaba inclinada a ello. Ahora, la vocación se ha disuelto y desgranado en «los gustos, las aptitudes, las capacidades o los talentos de una persona» (Larrosa, 2020, p. 53). Sin duda, la profesionalización (venida tras la Era Industrial) de toda tarea ha hecho olvidar aquello de la vocación. La vocación no deja de ser, como indica su etimología (*vocare* en griego), una llamada. Pero ¿una llamada a qué?, ¿a qué está llamado el docente? Posiblemente, llamado a darse por entero a la educación, a amar.

Muchos pueden entender que maestro se nace y no se hace, pero hay un número elevado de personas que entraron a la carrera de Magisterio por atracción sentimental con los niños y se quedaron por sentirse prendados por este mundo. Puede haber personas que nunca se plantearon dedicarse a la docencia pero que por cuestiones vitales terminaron en un centro educativo enseñando y ahora son las personas más felices del mundo y docentes espléndidos. Podríamos decir, pues, que el alma del buen educador tiene una especie de concupiscencia pedagógica positiva que le lleva a desear enseñar. Un buen docente, queramos o no, debe disfrutar de lo que hace, aunque eso no signifique estar motivado cada día.

Se tiende a relacionar o confundir la vocación y disfrute del trabajo con la motivación. Cuando se piensa en médicos (por su sempiterna analogía con la profesión docente) se piensa en una profesión vocacional; años duros de estudio y desvelos hasta poder pasar consulta. Ahora bien, si acudimos al cardiólogo por pinchazos en el pecho y el diagnóstico se traduce en una operación arriesgada a corazón abierto, nos es indiferente si el doctor está motivado, tiene vocación o disfruta operando, lo que nos interesa es que cuando abra sepa lo que hace y salgamos del quirófano con la cabeza por delante y no con los pies.

Pensemos ahora en aquellos docentes, mayoritariamente de la educación secundaria o universitaria, que, aunque no tienen, aparentemente, un gran ímpetu por enseñar, incluso hay algunos que se sientan en una silla, hablan una hora y se van, consiguen fascinar con aquello que dicen. No sabemos si esos docentes están motivados o no, si tienen vocación o no, pero cumplen una función primordial, enseñar y hasta despertar en algunos de sus alumnos el deseo por aprender más de lo que dicen, lo que ya hemos descrito como asombro.

No sabemos si el profesor de Albert Camus, el Sr. Germen, consiguió enamorar a todos los estudiantes de literatura con sus enseñanzas, seguramente no, pero a quien sí consiguió enamorar fue al premio nobel, tal y como dejó expresado en su famosa carta.

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas.

Albert Camus.

(Camus, 2019, p. 310)

Posiblemente muchos otros alumnos se durmieran en las clases del Sr. Germen, a muchos les parecería algo un poco aburrido tanto texto, pero hay una cosa segura, el profesor Germen amaba lo que hacía, amaba enseñar; y lo que consiguió no fue solo enseñar a Camus literatura, sino contagiar. Por los tiempos que eran, podríamos afirmar casi con total seguridad que a tal docente no le hizo falta más que una tiza y una pizarra. Ni nuevas metodologías, ni *flipped classroom*, ni pantallas digitales, ni aprendizaje cooperativo, solo él y sus alumnos, solo sus alumnos y él.

Así es, el hecho bifronte del acto educativo en su esencia requiere dos únicos elementos, un docente y un alumno. Un docente que sepa y quiera enseñar, y un alumno que quiera aprender. Si este último no se abre al aprendizaje, si no se deja cautivar, si se encierra en su totalidad, el docente podrá disfrazarse, cantar o sorprender con cualquier extravagancia, que el hecho educativo no se podrá dar (Royo, 2016). Esto es parte de la condición de discípulo de la que nos habla George Gusdorf (1963): no solo es necesario estar, también reconocer que «ha aceptado el cambio de una vez por todas» (p. 201) que le ha presentado el maestro.

Dicho esto, es difícil saber si un profesor tiene vocación o no. No sabemos si el profesor Germen sintió la llamada de enseñar literatura o terminó dando clase porque era la única opción que se le presentó. Lo que sí que sabemos es que amaba lo que hacía y enseñaba. Puede, con esto, haber docentes más profesionales que vocacionales y no por ello se debe desechar la vocación, pues esta aporta a la profesión «una comprensión más profunda del quehacer profesional» (Fuentes et al., 2019, p. 57). Y es que, el buen docente debe tener también ese punto de enamoramiento que puede aportar, en gran parte, la vocación. No por los alumnos, no solo por la educación, sino un toque de obsesión por lo que enseña. El docente debe ser en parte ese Don Ávito de Unamuno que se obsesiona tanto con la educación de su hijo que toda acción la dirige a su instrucción: «la educación empieza en la gestación... ¿qué digo? En la concepción misma... antes, mucho antes, venimos educándonos *ab initio*, desde lo homogéneo primitivo» (Unamuno, 1902, p. 20). Por eso no solo es necesario tener algo de Don Juan Tenorio, también tener algo de Don Ávito con ese punto obsesivo por todo lo que hace y dice, y para ello, no hay que estar enamorado del niño, sino de algo más elevado.

Este tema, el enamoramiento hacia el alumno, es recurrente si queremos seguir afinando aquello del *amor pedagógico*. Podemos tender a pensar que es necesario que el docente esté enamorado por los niños, pero no es así. Don Ávito no estaba enamorado de su hijo y Don Juan no se enamoraba de toda mujer que se fijaba en él. En el caso del docente, este no puede amar a los niños, porque, como dice García-Morente (1975): «el maestro se halla demasiado por encima del niño, para poder amarlo» (p. 125). Realmente puede haber una cierta atracción, aprecio o cariño, pero es imposible que, en la relación pedagógica que estamos describiendo, el amor que tiene el discípulo hacia el maestro sea similar a la que el maestro pueda tener a sus discípulos. Es entonces cierto que no es posible un amor hacia los niños, es más, si así fuera, se podría caer en el error de desviar la atención de lo realmente importante y se abandonarían la función de educador.

Lo que realmente ama el docente y pone en comunión al niño y al maestro es el amor por el saber. Un saber que ubica al alumno y al profesor en casi la misma posición de contemplación. Dicho de otra manera y recuperando la temática del asombro, el docente, para poder asombrar, debe sentirse previamente asombrado. Posiblemente no sea necesario un asombro activo que invite a seguir indagando en aquello que se ha desvelado y que sería más propia del alumno, sino un asombro más contemplativo que induce en la persona el deseo de asombrar a otros, de mostrar la belleza de lo que se observa (Fuentes, 2021), de redirigir las miradas para enamorar/se.

Al igual que cuando visitamos al doctor, el centro de atención no está en el paciente sino en la dolencia que sufre y eso es recíproco por las dos partes, aunque el doctor lo mire desde otro punto más cercano, el docente admira el saber, el conocimiento, la sapiencia del contenido que quiere transmitir y es parte de su labor que el alumno también admire y fije su atención en ello: «hacer del conocimiento un objeto capaz de despertar el deseo» (Recalcati, 2016, p. 47), amar por ambas partes ese objeto. De este modo, perfilamos ya de una forma más nítida la definición de *amor pedagógico*. No es un amor hacia el niño, tampoco es solo una inclinación hacia el deseo de enseñar, es una fijación hacia un objeto común de deseo: el conocimiento. Conocimiento que pone en comunión a estos dos actores.

Para poder despertar, como hemos indicado, y amar aquello que se enseña y se hace, el docente no puede ser una persona ignorante. Si el maestro no está en el mismo escalafón que el niño, ¿qué hace la diferencia?, ¿solo los años marcan la distancia pedagógica entre el alumno y el profesor? Claro



está que no, no solo los mayores pueden enseñar a los jóvenes. El germen radica en la formación del docente, en su preparación, en su estudio previo que le permite contemplar el objeto deseado desde un estadio más elevado que el de sus alumnos.

5. Metamorfosis de amante en amado

Sin duda, una parte esencial de la construcción de todo docente es su formación. Para ser admirado por los alumnos, es necesario transformarse en un ser admirable y no solo en vida y valores, también en sabiduría y conocimientos.

Cuando alguien se dirige hacia un abogado para requerir sus servicios, se espera que la persona que tiene delante sea un auténtico profesional, que sepa lo que hace. Perdemos la confianza en él y depositamos nuestro futuro en sus manos. Cuando hablamos de maestros y profesores, este sentimiento se agudiza, pues ya no es tu educación la que está en juego, sino la de tu hijo. A día de hoy, un profesor que se siente a hablar con unos padres de un alumno se va a encontrar enfrente a personas muy preparadas en su campo; a ingenieros, médicos o abogados, personas expertas en su área que posiblemente hayan leído grandes obras y sepan de lo que hablan. Hoy, más que nunca, el docente no se puede permitir una formación mediocre porque estos padres lo que esperan encontrar en la reunión con el tutor de su hijo es a un auténtico profesional de la educación, con el cual podrán estar más o menos de acuerdo con lo que hace o dice, pero deben tener la completa seguridad de que están en buenas manos.

Cabe ahora alejarnos algo de la búsqueda de la definición de *amor pedagógico* y centrar los esfuerzos en descubrir cómo conseguir que florezca este amor en el docente. Recordemos que no es solo necesario querer enseñar, también tener algo que enseñar, y para ello es necesaria una instrucción acorde a la responsabilidad.

En primer lugar, antes de la formación en sí, resulta necesario retomar lo ya esbozado anteriormente. El perfil de acceso a las facultades de educación es heterogéneo y difícil de encuadrar en determinados modelos. Aunque el acceso es igual para la mayoría de las carreras, nos preguntamos si sería necesario demostrar un mínimo de inclinación (o vocación que lo llamarían algunos) para poder comenzar la formación. Exigir un perfil o unas aptitudes concretas podría ser arriesgado. Cuántos jóvenes descubren en la carrera o incluso posteriormente en la escuela que la educación es el oficio más bello: «la escuela como uno de los lugares del descubrimiento de la vocación» (Larrosa, 2020, p. 55). Pero, por otra parte, otros tantos profesores que llegan a la facultad sin ningún tipo de deseo se quedan *porque es fácil*, llegan a un aula, se convierten en mercenarios educativos y se jubilan. Ciertamente es que, posiblemente, el perfil del docente en potencia que entra a las facultades debería tener unas características mínimas que aporten una cierta seguridad. Una vez más, el profesor Kerchensteiner (1934) nos esboza cómo debería ser la persona que aspira a ser docente:

Solamente aquel que siente constantemente la felicidad de operar en la formación espiritual e intelectual de los demás; que hace vivir en sí la fe imperturbable en el poder supremo de los valores ilimitados del género humano; que ha llegado a experimentar en sí que mientras él enseña a un ejército de almas juveniles, evoca en una lección una vida espiritual común, y que, finalmente, mantiene una juventud tan pura, que todo el peso de los años y toda la madurez de su existencia no llegan a obstruir su ardoroso manantial. (p. 111-112)

Aunque poder reclutar almas de este tipo es una bella utopía, sí que cabe plantearse la necesidad de una selección diferente. Quizá mediante entrevistas, quizá evaluando currículum o quizá dejar que solo accedan a la profesión tras la carrera aquellos realmente preparados.

El segundo aspecto sería la formación en el aula universitaria. Creo que es oportuno recuperar una bella palabra que se ha perdido con el tiempo. Hasta hace poco más de 30 años, existían las Escuelas Normales - Seminario de Maestros, y es que la palabra *seminario*, y su etimología (del latín *semen* + *arium*) podrían ser más apropiadas para explicar la función de la institución formadora de maestros. El seminario es el lugar de siembra del conocimiento, y la facultad de educación debe ser eso, un lugar de siembra y no un lugar de recolección. Siguiendo con esta metáfora, el sembrado requiere tiempo, cuidados y abono para que la flor que nazca salga fuerte, resistente, preparada para las inclemencias y, sobre todo, que a largo plazo dé buenos frutos.



El maestro en potencia es esta planta que necesita ser cuidada y preparada para sobrevivir en libertad. A esta semilla hay que regarla con conocimientos suficientes en diferentes disciplinas, abonarla con elementos reflexivos sobre su propio desempeño que mejoren el quehacer y que tantos buenos resultados da en los maestros (Freire, 1997; Martínez y Collado, 2019) y fumigarla con buenas experiencias prácticas. Este último requisito es fundamental para todo docente. La inducción de los estudiantes en aulas con profesores experimentados es una necesidad de aprendizaje en esta etapa. Del mismo modo, el acercamiento de la academia al mundo escolar, con una conversación fluida y un intercambio constante de experiencias, ayuda a que la formación inicial esté bien encaminada y «hable el lenguaje de la práctica» (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 46). Posiblemente, la universidad mantiene un problema que se lleva advirtiendo años atrás, «enseña demasiada ciencia pura a los profesionales y (...) no les enseña bastante ciencia pura a los profesionales» (García-Morente, 2012, p. 19). Sería necesario un replanteamiento de la organización y contenido de estudio en la academia, acercándola, algo más, a la realidad palpable de las aulas y viceversa.

En tercera instancia, para que el maestro siga enamorando día a día, debe tener un alma inquieta que le lleve a la constante formación y deseo de aprender (Esteban-Bara, 2018). Hoy más que nunca es necesario tener, no solo profesores bien formados en su profesión, también profesionales que estén actualizados de manera reflexiva y crítica. Al igual que no vamos al médico y nos pone sanguijuelas en la piel para purificarnos, no esperamos que los docentes sigan enseñando sin adaptarse a los tiempos. La preocupación por la educación del discente también es adaptar la enseñanza a los nuevos requerimientos de la sociedad, y para ello es necesaria una formación continua que permita el desarrollo profesional y que favorezca la educación (Valle y Manso, 2017). Otros factores también entran en juego en este punto del desarrollo del amado, como el salario, que valoriza socialmente la profesión, las condiciones laborales que estos se encuentran, el apoyo de las instituciones o la inexistencia del «tiempo libre para dar forma al amor por la materia, por el oficio, por lo que uno se trae entre manos» (Simons y Masschelein, 2014, p. 131) y que tan necesario es.

El conocimiento tiene una dicotomía clara. Primeramente, tiene un carácter expansivo: cuánto más aprendemos, más queremos aprender (Luri, 2018), pero este movimiento solo es posible si previamente hay un primer motor que mueva. Solo si el docente es movido en primera instancia por un motor inmóvil de conocimiento, podrá él, posteriormente, ser ese motor que mueve. Puede ser tarea importante para la universidad convertirse en ese motor. Seguidamente, es necesario que la formación del docente esté enfocada, no tanto o solo a la instrucción del alumno, sino también a la capacidad de mostrar unos ideales claros de bondad, verdad y belleza que conduzcan al discente a una vida floreciente y mejor (Kristjánsson, 2020), tarea que solo puede llevarse a cabo si previamente se ha inculcado la necesaria labor que es transmitir estos ideales e, incluso, vivirlos.

La universidad tiene la difícil tarea de ofrecer a los jóvenes que acceden a sus aulas las herramientas que los ayuden, no solo a poseer recursos que luego deban utilizar, sino a discernir si ha germinado en ellos el *amor pedagógico*. Al fin y al cabo, esa es la función del seminario, sembrar para luego recoger; si no se consigue sembrar, no habrá nada que recoger.

6. Cerrando el círculo

Así se completa la sucinta radiografía que se ha intentado realizar en este texto en torno a la figura del docente y su función.

En suma, ser docente no es más que poner en ejercicio el *amor pedagógico*. Un *amor pedagógico* que no es del docente hacia los niños sino de los niños hacia el maestro, que ven en él «un guía amado y admirado, un faro que les alumbraba y les atrae por el camino ascendente de la mayor perfección» (García-Morente, 1975, p. 126). Un *amor pedagógico* que convierte la docencia en, como diría Steiner, «la profesión más enorgullecida y, al mismo tiempo, la más humilde que existe» (Steiner y Ladjali, 2005, p. 161).

Para alcanzar la germinación del ser enamorado, se debe ser enamorado, prendido por una vida, por una inquietud mucho más elevada que la atracción sentimental por los alumnos. La entrega plena, el ansia del saber constante, el deseo de no llegar nunca a la meta y la formación rigurosa y continua debieran ser los rasgos esenciales de la vida de todo docente, más aún en los primeros momentos vitales de la persona, rasgos que iluminen y transformen el alma y la vida de los alumnos.



Al fin y al cabo, la docencia es eso, como hacían los antiguos judíos, aupar con amor al niño sobre las rodillas para permitirle asombrarse con la inmensidad del mundo.

Referencias

- Bárcena, F. (2018). Maestros y discípulos. Anatomía de una relación. *Teoría de la Educación*, 30(2), 73-108. <https://doi.org/10.14201/teoredu30273108>
- Bellamy, F.-X. (2018). *Permanecer*. Encuentro.
- Camus, A. (2019). *El primer hombre*. Planeta.
- Cavafis, C. P. (1996). *Poemas*. Seix Barral.
- Esteban-Bara, F. (2018). *Ética del profesorado*. Herder.
- Esteve, J. M. (2012). *Educación: un compromiso con la memoria*. Octaedro.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
- Fuentes, J. L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278). <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>
- Fuentes, J. L., Conesa, M. D., López-Gómez, E. y Ruiz-Corbella, M. (2019). *Ética para la excelencia educativa*. Síntesis.
- Fuster, V. (2018). *La educación es un arma muy importante para la autoestima*. <https://www.youtube.com/watch?v=ra0QjuG1k7Y&t=1569s>
- García-Morente, M. (1975). *Escritos pedagógicos*. Espasa-Calpe Colección Austral.
- García-Morente, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Eunsa Astrolabio.
- Gusdorf, G. (1963). *¿Para qué los profesores? Por una pedagogía de la pedagogía*. Miño y Dávila editores.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2010). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Kerschenshteyn, G. (1934). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Editorial Labor.
- Kristjánsson, K. (2020). El florecimiento como el fin de la educación: una aproximación y diez problemas existentes. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, y J. L. Fuentes (Eds.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 17-35). Dykinson. <https://doi.org/10.2307/j.ctv17hm9m5.4>
- L'Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Plataforma Actual.
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila editores.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Laertes Educación.
- Luri, G. (2018). *El deber moral de ser inteligente*. Plataforma Actual.
- Marcelo García, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2010.0001.01>
- Martínez, M. V., y Collado, P. G. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Profesorado*, 23(4), 152-171. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V23I4.11715c>
- Nietzsche, F. (2019). *Así habló Zaratustra*. Austral.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acantilado.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Royo, A. (2016). *Contra la nueva educación*. Plataforma Actual.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila editores.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Unamuno, M. de. (1902). *Amor y pedagogía*. Independently published.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Valle, Javier. M., y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education: Ser docente a lo largo de la vida*. Sial Pigmalion.



«Elige tu propia aventura». Recorrido de lectura en pantallas: representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales

«Choose your own adventure». Reading path on screens: adolescent representations on reading in digital media

Paula S. Vizio 

Colegio FASTA Niño Jesús. Lobos, Argentina

e-mail: pvizio@abc.gob.ar

Resumen

Este artículo surge de la tesis *Lectura en pantallas: Representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales* para la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). El principal objetivo fue dar cuenta de lo que sucede en cuanto a las prácticas de lectura en soportes digitales y de las representaciones que tienen los jóvenes de los últimos años de la escuela secundaria sobre este tipo de procedimiento, específicamente sobre las elecciones en los recorridos de lectura. Se apuntó a realizar un abordaje cualitativo, desde una lógica inductiva, que buscó la generación de categorías de análisis que permitiesen conocer el fenómeno en profundidad. Se utilizó el diseño de teoría fundamentada y el método comparativo constante y el muestreo teórico. Se tomó como unidad de análisis una muestra intencional de alumnos de quinto y sexto año de una escuela secundaria de Buenos Aires y, a través de entrevistas en profundidad, se apuntó a comprender lo que los jóvenes relatan sobre sus mecanismos de lectura. En un segundo momento, se realizaron observaciones de las prácticas de lectura propiamente dichas y, posteriormente, se agregaron nuevas entrevistas para profundizar lo observado. La finalidad de este trabajo fue caracterizar los recorridos de lectura y así construir nuevos marcos conceptuales para brindar herramientas teóricas que permitan intervenir y modificar los procedimientos ligados a este proceso desde la práctica en las aulas, incorporando conceptos que apunten al desarrollo de estas nuevas capacidades y habilidades que, hasta hoy, han sido desarrolladas de manera intuitiva y no guiada.

Palabras clave: lectura; adolescente; tecnología digital.

Abstract

This article arises from the thesis *Reading on screens: Adolescent representations on reading in digital media* for the Master's Degree in Educational Technology of the University of Buenos Aires (Argentina). The main objective of the thesis was to give an account of what happens in terms of reading practices in digital media and the representations that young people in the last years of secondary school have about this type of procedure, specifically about reading paths. The aim was to implement a qualitative approach, from an inductive logic, which sought the generation of categories of analysis that would allow us to know the phenomenon in depth. Grounded theory design and constant comparative method and theoretical sampling were used. An intentional sample of fifth- and sixth-year students from a secondary school in Buenos Aires was taken as a unit of analysis and, through in-depth interviews, it was aimed at understanding what young people say about their reading mechanisms. In a second stage, observations of the reading practices themselves were carried out and, subsequently, new interviews were added to deepen what had been observed. The purpose of this work was to characterize the reading paths and thus build new theoretical frameworks, to provide theoretical tools that allow to intervene and modify the procedures linked to this process from the practice in classrooms, incorporating concepts that aim at the development of these new capacities and skills that, until today, have been developed in an intuitive and unguided way.

Keywords: reading; adolescent; digital technology.

Revisado/Reviewed: 25-04-2022

Aceptado/Accepted: 17-05-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Vizio, P. S. (2022). «Elige tu propia aventura». Recorrido de lectura en pantallas: representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 80-94. 10.15366/tp2022.39.007



1. Introducción

Hablar de lectura en pantallas implica iniciar un recorrido que necesita, en principio, definirse y delimitarse. Comencemos entonces por definir conceptos.

La *acción de leer* remite a «pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados», a «comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica» y a «entender o interpretar un texto de determinado modo». A partir de lo expuesto podemos afirmar que la lectura es un proceso que debe entonces asociarse, en principio, a un recorrido, a un texto y a la comprensión que se deduce de ambos.

Teniendo en cuenta que *leer* se trata de un proceso, para que este sea posible, existen varios aspectos que se ponen en juego. En primer lugar, la cuestión física: para lograr el recorrido de lectura, es necesario el movimiento ocular y la fijación de la vista, ya que implica visualizar palabras o símbolos que subyacen en un texto inserto en un soporte determinado. Luego se produce la fonación (consciente o no) en la medida que la lectura pasa al habla y la audición al oído. Finalmente, y tal como lo expresa Equipo Editorial Etecé (2020), la cerebración entra en juego, para que la información llegue a nuestro cerebro y podamos comprender lo leído.

De este modo, se acuerda que esta actividad está caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases dotadas de significado. Es hacer posible la interpretación y comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades.

Leer —y comprender lo que se lee— implica interpretar signos y poner en juego operaciones mentales complejas, ya que se necesita del razonamiento para la comprensión de los textos. Arnoux, Di Stéfano y Pereira (2002) mencionan la recuperación de información previa sobre el tema, la formulación de hipótesis acerca de lo que se va a leer, la jerarquización de información, el procesamiento de los nuevos datos y su puesta en relación con los ya almacenados, como parte de este proceso.

En esta línea, Clerici (2017) agrega que los lectores deben realizar tareas que les permitan distinguir entre hechos y opiniones; analizar los propósitos del autor; formar imágenes mentales durante la lectura; distinguir lo real de lo imaginario y estar familiarizados con las formas de estructuración de diferentes tipos de discurso y géneros discursivos, además de poder distinguir entre ideas principales y secundarias.

Con respecto a los recorridos, corresponde notar que lo que hoy consideramos leer ha sufrido mutaciones. Tanto los soportes textuales como las capacidades y habilidades de los lectores fueron aportando modificaciones al acto en sí, de manera tal que muchos autores cuestionan la lectura tal cual la practicamos en la actualidad y otros plantean que, en realidad, este fenómeno data de la antigüedad.

A continuación, se plantea un marco de referencia vinculado a los recorridos de lectura propiamente dichos, desde la antigüedad hasta nuestros tiempos, para dar cuenta de un fenómeno que necesita abordarse desde nuevas perspectivas.

2. Marco de referencia: teorizando sobre recorridos de lectura en pantalla

Si bien la lectura se basó durante mucho tiempo en la comprensión de símbolos y códigos a los que solo accedía la población que sabía escribirlos e interpretarlos, ya los griegos plantearon dos conceptos para definir esta práctica. Tal como lo describe Svenbro (2001), el libro se podía desenrollar (*analíssein*) ya que antiguamente se presentaba en formato rollo, o recorrer (*diexiénaí*) con la vista.

Albarello (2019) realiza un repaso sobre la evolución de la lectura mencionando que, recién entre los siglos II y IV, con la llegada del pergamino, se da la posibilidad de redactar escritos que podían ser guardados y leídos de manera consecutiva, con la aparición de obras compuestas por varios folios. De esta manera se advierte que el acceso al texto podría ser no lineal debido a que el rollo permitía un aspecto panorámico de la lectura, porque se pasaba de una a otra inmediatamente y sin interrupción.

El pasaje del rollo al códice o *codex* (libros escritos a mano en páginas cosidas y encuadernadas, en el período previo a la imprenta), trajo aparejadas modificaciones debido al tamaño del soporte textual. En la medida en que se abandona el papiro por un medio más pequeño y manipulable, se permiten otro tipo de acciones precursoras de las actuales prácticas de lectura. La disminución del



tamaño de los soportes textuales consolida la lectura al inicio del siglo V, cuando cambian el medio y ambiente en el que la práctica se lleva a cabo, ya que, al tratarse de un soporte de menor tamaño, se permite una lectura más libre de movimiento. De esta forma, el códice inaugura la acción de pasar de página, un fenómeno que hoy podemos ligar al movimiento entre hipervínculos, sin páginas físicas, a través de recorridos guiados por el interés de cada lector, focalizados desde la vista y acompañados a través de los dedos de la mano.

Más allá de los soportes que condicionan el proceso, es necesario tener en cuenta que *leer* es una actividad que se realiza no solo con los ojos, sino que implica la participación de otras partes del cuerpo. Si bien la lectura estuvo relacionada antiguamente con una postura recta, que se practicaba sentado, con el libro sobre la mesa, en silencio, respetando el orden de las páginas y capítulos, la situación sufre un cambio radical con el libro portátil y la condición de movimiento. El lector no solo lee con los ojos y moviéndose, sino que debe usar sus dedos para pasar de página, ya sea a través de los libros impresos o de las pantallas. De esta manera, las interfaces de lectura generan nuevas situaciones que cambian la dinámica de la misma, de la mano de *tablets*, *smartphones* o *e-readers* que ofrecen diferentes experiencias asociadas a nuevos contratos de interacción con los dispositivos, permitiendo hacer varias cosas a la vez, sin necesidad de abocarse únicamente al acto de leer de manera concentrada.

Ahora bien, hablar de estas nuevas prácticas implica hablar de conceptos que se asocian a ellas: el hipertexto y la no linealidad que se inscriben a partir de estos nuevos escenarios.

La libertad que ofrece el hipertexto en cuanto a la elección del recorrido a seguir implica entonces asumir una responsabilidad, por parte del lector, a la hora de elegir el camino, la cantidad de información que querrá incorporar y la determinación del final o no de la lectura.

Retomando la definición de *lectura* propuesta por Equipo Editorial Etecé (2020) en este marco, desde su concepción como proceso, es necesario destacar que el lector se enfrenta a ciertas palabras, números o símbolos, los traduce en información dentro de su mente, los decodifica y aprende. A nivel textual entonces, *leer* es comprender un texto y extraer su significado. De esta manera, lector y texto mantienen una estrecha relación, que determinará cómo será el proceso de lectura y la comprensión de lo leído, en función de lo que se dice y lo que queda sin decirse. «La lectura es un proceso de comunicación entre el texto y el lector, es decir, que el significado que se construye en esa relación depende de las características del texto y del lector. El texto no es algo acabado que el lector recoge a través de la decodificación, sino que el lector debe asumir un rol activo para una verdadera comprensión, para abordar lo que el texto deja sin explicitar; el lector debe reponer o completar lo que el texto no dice, pero da a entender» (Clerici, 2017, p. 18). Entonces, este proceso comunicativo, que se da sobre escenarios y soportes con límites poco precisos, estará determinado por las elecciones que haga el lector sobre su propio recorrido.

3. Estado de la cuestión

Muchos de los estudios sobre el tema tienen base en la psicología cognitiva y realizan un abordaje de tipo experimental, haciendo hincapié en los procesos de comprensión e interpretación llevados a cabo por los lectores.

Burin (2020), junto a otros autores, vincula la comprensión lectora y su transformación en función de los textos tradicionales y multimediales planteando las diferentes habilidades que se necesitan desarrollar en los lectores para abordar los textos en soportes digitales. Con respecto al análisis de este tipo de soportes y las particularidades que se derivan en cuanto a los recorridos, es necesario destacar también el aporte de Kováč y van der Weel (2020), quienes, a partir de siete artículos sobre la evolución de la lectura en la era de la digitalización, describen de qué modo estos afectan o condicionan los modos de leer, analizando los efectos derivados de la cognición, la comprensión y la recordación. En este trabajo se plantea además que la tendencia a la lectura de barrido y fragmentariamente podría estar socavando la capacidad para lograr una lectura concentrada y profunda.

Siguiendo la línea experimental, Vázquez Cano y Sevillano García (2015) presentaron un estudio acerca del uso educativo, social y ubicuo del *smartphone* en universidades españolas e hispanoamericanas. Se trata de un análisis comparativo entre cinco universidades españolas y cinco hispanoamericanas, trabajado a través de una muestra de 886 estudiantes, que aborda el uso del *smartphone* con respecto al intercambio de información académica, la coordinación de trabajos



grupales y la consulta de servicios, dentro y fuera del recinto universitario.

En «Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen», Hou, Rashid y Kwan (2016) examinaron los mecanismos que se desprenden de la lectura sobre soporte papel y los que se observan con respecto a la lectura sobre pantallas, a partir de un análisis de los mecanismos cognitivos, con un diseño también de tipo experimental con grupos. En este caso, la comprensión lectora, los sentimientos, la fatiga y la inmersión psicológica son algunos de los temas tratados en este estudio como efectos de la lectura en soportes digitales.

El impacto de la lectura comprensiva también fue analizado por autores como Margolin, Driscoll, Toland y Kleger (2013), quienes observaron diferentes formatos y soportes textuales hallando que no afectaban significativamente a la comprensión, más allá de ciertas particularidades observadas en función de si se trataba de textos expositivos o descriptivos.

Dejando de lado las investigaciones con base experimental y acercándonos a otras de tipo cualitativo, sobre la naturaleza de los procesos de comprensión lectora en internet, se puede mencionar el trabajo de los autores Coiro y Dobler (2007) con estudiantes del último año del nivel primario, quienes trabajaron a partir de entrevistas individuales realizando actividades de lectura en sitios de la red, con múltiples niveles o utilizando el proceso de búsqueda de Yahoo. Los mecanismos implementados por cada estudiante se pudieron observar a partir de las entrevistas individuales llevadas a cabo.

Como estudio cercano al desarrollo de la tesis que fundamenta este artículo, no puede dejar de mencionarse el proyecto «Transmedia Literacy: ¿qué hacen los adolescentes con los medios?» de Scolari (2015). Este trabajo inició su recorrido con preguntas sobre qué estaban haciendo los jóvenes con los medios, dónde aprendieron a hacerlo y cómo se podían aprovechar esos conocimientos dentro del aula. El objetivo era investigar las prácticas colaborativas de los adolescentes en el ámbito de las narrativas transmedia y las nuevas competencias que se estaban generando a partir de dichas prácticas. Este proyecto se trabajó en simultáneo desde ocho países con diversas realidades. Sobre el mismo, Scolari (2018) retoma ideas y profundiza algunos de estos conceptos en «Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula».

Otra perspectiva cercana al concepto de este trabajo se encuentra en autores como Murden y Cardenaso (2018), quienes abordan el tema, pero desde los procesos de subjetividad realizados por los jóvenes en pantallas, tomando como referencia internet y el uso de las redes sociales. Se analizan los tipos de uso, la configuración de la identidad y la participación de los jóvenes teniendo en cuenta sucesos acontecidos en Iberoamérica.

Más allá de estos trabajos y del enfoque de los mismos, trabajar con las representaciones de los jóvenes acerca de la lectura implica entonces abordar el fenómeno desde una nueva perspectiva alejada de los diseños experimentales y más cercana a los enfoques cualitativos. Se trata de comprender el fenómeno desde el sentido común, construido en los intercambios de la vida cotidiana, dado que ocurre en la intersección entre lo psicológico y lo social, transformándose en un objeto legítimo para la investigación científica (Villaruel, 2007), con carácter constructivo, tanto desde lo individual como desde lo social (Jodelet, 1986). Se apunta a una forma de conocimiento específico que se desprende de los intercambios en lo cotidiano y apunta a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria, que intervienen de algún modo en la construcción de la realidad (Moscovici, 1989) para poder brindar aportes significativos a estas nuevas manifestaciones que se dan en el desarrollo de las prácticas de lectura en pantallas, realizadas por los jóvenes de los últimos años del nivel secundario.

Analizar entonces las formas de percepción de las significaciones que delimitan las posiciones de los sujetos implica hacer referencia a un objeto y dar a conocer la manera en que los individuos interpretan, piensan, conciben y explican un fenómeno o una práctica (Jodelet, 1986). El objetivo será determinar qué saben, qué creen y reconocen los adolescentes acerca del tema, como producto y proceso de una actividad mental, que apunta a reconstruir la realidad a la cual están confrontados, atribuyéndole un significado (Abric, 2001).

4. Metodología y diseño

El presente artículo se enfoca en el análisis de las representaciones adolescentes acerca de la lectura en soportes digitales, haciendo hincapié en las decisiones del lector durante el recorrido de los textos.



El título de este artículo encierra una metáfora que se irá desplegando a lo largo del desarrollo de este trabajo porque, si bien el eje que lo fundamenta no se vincula con dichos materiales como objetos de investigación, se encuentra un paralelismo entre el recorrido de lectura que se produce en ellos y los que se observaron en la investigación realizada. De este modo, se apunta a trabajar esta metáfora, modo de ilustración de algunos hallazgos sobre el tema, pero a partir de lo que los jóvenes dicen que hacen cuando leen.

La investigación realizada forma parte de la tesis de Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, con el apoyo de la Fundación Lúminis y su programa «Formador de Formadores 2019». Tuvo como propósito identificar, analizar y comprender las representaciones que tienen los alumnos de los dos últimos años de la escuela secundaria sobre este fenómeno.

Se apuntó a reconocer desde la interpretación cómo los jóvenes dan cuenta de este proceso para poder analizarlo desde una nueva perspectiva, ya que la mayoría de los estudios sobre el tema, como ya se mencionó en el marco teórico, son de carácter experimental con base en la psicología conductista.

Partiendo de una lógica inductiva, se realizó un estudio exploratorio-descriptivo que buscó la generación de categorías de análisis para poder abordar y comprender el fenómeno, teniendo en cuenta las manifestaciones de los jóvenes.

En una primera etapa se trabajó con entrevistas en profundidad, con una lista de dimensiones a abordar con la flexibilidad de poder repreguntar a medida que se avanzaba en el proceso, a alumnos de los últimos años de una escuela secundaria con orientación en Ciencias Sociales y Naturales.

Este tipo de entrevista supone la planificación de una serie de temas a tratar con los entrevistados, con el propósito de no dejar de abordar cuestiones relevantes del objeto de investigación sin que ello reste flexibilidad a la conversación que se entable. De este modo, el entrevistador decide y ajusta la secuencia y el estilo de las preguntas a medida que se desarrolla la entrevista. En ella se incluyeron interrogantes que buscaron conocer las percepciones de los alumnos con respecto a características del proceso de lectura en pantallas, recorridos de lectura en este tipo de soportes, diferencias entre este tipo de lecturas y las de soporte papel y particularidades de la lectura escolar con respecto a la lectura de ocio.

Como es propio de la investigación cualitativa, el instrumento se fue adaptando a medida que avanzó la obtención de información y su procesamiento al combinar preguntas generales que se fueron modificando a lo largo del recorrido.

Si bien se trató de utilizar el mismo esquema de preguntas para cada entrevistado, dicho modelo no se restringió a las preguntas planeadas, sino que hubo lugar para que los entrevistados pudieran expresarse libremente sobre algunos temas y se redireccionaron las nuevas preguntas a partir de categorías que empezaron a surgir a medida que se avanzaba en la investigación.

La decisión de trabajar con entrevistas responde a que es una instancia apropiada para acceder al universo de representaciones de los sujetos y permite conocer referencias a acciones presentes que no son accesibles para el investigador (Guber, 1991). En este sentido y en línea con lo propuesto por Taylor y Bodgan (1987) para la entrevista en profundidad, se hizo hincapié en la búsqueda de los significados, perspectivas, descripciones y explicaciones que surgieron de los mismos sujetos de la investigación a partir de sus representaciones acerca de la lectura en pantallas.

Durante las entrevistas se llevó a cabo un registro de notas y se grabó el audio. Las grabaciones fueron transcritas y ambos registros fueron utilizados para reconstruir el diálogo establecido.

En una segunda etapa, se llevaron a cabo las observaciones de la práctica en lecturas de rasgo académico. Para ello se diseñó —en principio— una guía de observación que apuntó a analizar diferentes cuestiones ligadas a la lectura escolar. Posteriormente, se llevó a cabo la observación sobre la base de un trabajo de lectura, similar a lo que sería una práctica concreta en el aula. Para esto se desarrolló una guía de trabajo con consignas, imaginando que se trataba de una actividad escolar, con determinados pasos a seguir, los cuales implicaban buscar información relacionada con diferentes áreas. La búsqueda de información sobre el tema, que debía ser elegido previamente por el entrevistado, tenía pautas tales como la necesidad de compartir con el resto de la clase lo investigado en una supuesta clase presencial, de manera oral, en una especie de presentación. Sin indicación del método para retener lo leído, los jóvenes debían dar cuenta de cinco ítems según el área elegida. La búsqueda de información implicó necesariamente realizar recorridos de lectura en soportes digitales, en varias páginas, para abordar lo solicitado.

A medida que se llevaban a cabo las observaciones, se tomó registro descriptivo de lo que



sucedía, a la vez que se filmó el desarrollo del proceso. Luego se realizó un análisis de lo observado en un registro escrito con grabación de lo verbalizado y se cruzó la información obtenida con las notas tomadas en tiempo real.

Este procedimiento se complementó con una nueva entrevista de ampliación, que arrojó datos de las representaciones de los entrevistados en función de lo que sucedió, para confirmar los procesos que se llevaron a cabo en la práctica concreta en palabras de sus propios protagonistas.

4.1. Muestra, técnicas e instrumentos

En consonancia con el diseño elegido, se trabajó con un muestreo teórico, según el cual los entrevistados o hechos se eligen por considerar que pueden contribuir al desarrollo del trabajo. En este caso, la profundidad prima sobre la cantidad de unidades de análisis.

Para este artículo, se realizó un recorte y se decidió trabajar con una muestra de siete alumnos adolescentes de una escuela secundaria de la ciudad de Lobos, provincia de Buenos Aires (Argentina), dada la viabilidad de acceso al campo.

La elección de los jóvenes estuvo enmarcada en sus cualidades personales, ya que se trató de un grupo de adolescentes participativos, lectores, y, en algunos casos, con inicio de estudios superiores en paralelo con el nivel secundario, a través del programa de UBA XXI propuesto por la Universidad de Buenos Aires para adelantar el Ciclo Básico Común, que funciona como ingreso a las carreras de esta universidad.

La obtención y análisis de datos fueron procesos dialécticos constantes. Se apuntó a un proceso de construcción de categorías que buscó arrojar resultados como esquemas conceptuales que pudieran ser interpretados.

Se intentó descubrir la caja negra de este tipo de procesos sociales profundizando su especificidad. «Los resultados buscados son esquemas conceptuales que den cuenta de fenómenos complejos... fértiles teóricamente, para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos» (Sirvent y Rigal, 2020 p. 9).

Se utilizó el diseño de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002), que analiza inductivamente la información empírica y genera categorías teóricas. Siguiendo esta línea se trabajó con el método comparativo constante y el muestreo teórico.

A medida que se avanzó en el trabajo de campo, se analizó y codificó la información empírica y la teoría en una relación dialéctica (Sirvent y De Angelis, 2011).

4.2. Procesamiento de la información

Para el procesamiento de la información empírica se recurrió al método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que consiste en comparar las conceptualizaciones que se deducen de la información empírica.

A partir de la transcripción de las entrevistas iniciales, se codificó la información en una matriz, teniendo en cuenta la distribución de los datos en tres columnas: en la primera, se registraron los eventos, es decir, las entrevistas propiamente dichas; en la segunda, se agregaron los comentarios del entrevistador y, en la tercera, se registraron las categorías de análisis surgidas de la codificación abierta. A partir de esto, se apuntó a encontrar categorías emergentes y se seleccionaron categorías centrales durante la codificación axial. Con respecto a las observaciones, el análisis se llevó a cabo comparando la información de la observación propiamente dicha con las notas tomadas durante el proceso y la información obtenida de las entrevistas complementarias. Terminado este proceso y analizados los hallazgos sobre el tema, se buscaron coincidencias entre estos resultados y los datos obtenidos con los emergentes de las entrevistas en profundidad iniciales para poder lograr una fusión de ambos momentos.

Finalmente se llevó a cabo la escritura de la teoría en la codificación selectiva, acompañada de herramientas de análisis cualitativo en combinación con categorías preexistentes en investigaciones antecedentes en aquellos casos en los que se consideró pertinente.

El corte y el congelamiento de la investigación (Roig, 2002) que se presentan en la tesis mencionada fueron posibles porque las recurrencias y diferencias observadas en los casos analizados permitieron una construcción teórica consistente y la información empírica parece agotada a la luz de las categorías construidas.



La información que surgió de cada encuentro fue procesada a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967), que consiste en comparar las conceptualizaciones que se deducen de la información empírica.

Cada matriz se graficó teniendo en cuenta la distribución de los datos en tres columnas: en la primera se registró el evento, es decir, las entrevistas propiamente dichas; en la segunda se agregaron los comentarios del entrevistador; y en la tercera se registraron las categorías de análisis que surgieron de la codificación abierta. A partir de este punto, se construyeron textos con las categorías emergentes, reuniendo los testimonios que coincidían sobre cada una de ellas. Las categorías fueron sufriendo algunas modificaciones en función las temáticas que iban surgiendo en cada entrevista.

Finalmente se llevó a cabo la escritura de la teoría en la codificación selectiva, acompañada de herramientas de análisis cualitativo, en combinación con categorías preexistentes en investigaciones antecedentes, en los casos en los cuales existía esa coincidencia. Por otro lado, se encontraron nuevas categorías, que se dedujeron del análisis de lo expuesto por los entrevistados, arribando a los resultados que se expresan a continuación.

5. Análisis y resultados

La metáfora que encierra el título de este artículo pone sobre la mesa la estrategia planteada por la serie de libros juveniles «Elige tu propia aventura»¹, material de hiperficción explorativa, en algunos casos conocidos como «libro juegos», en los que el lector toma decisiones sobre la forma de actuar de los personajes y modifica el transcurrir de una historia, que deja de avanzar por senderos lineales.

Esta colección de libros, muy popular entre los años 1980 y 1990, permite al lector decidir la forma de actuar de los personajes y define entonces el desarrollo de la historia a medida que avanza en la lectura. Luego de una introducción al relato, la narración se realiza en segunda persona, como si el lector fuera el protagonista del libro, permitiendo elegir entre diferentes opciones que se presentan y determinando de este modo el desarrollo de esta.

Más allá de que la elección esté condicionada por pocas opciones, cada una de ellas reenvía al lector a una página diferente del libro y de esta forma el relato se ramifica, dejando de tener una estructura unilineal, más allá de tratarse de un soporte tradicional en formato papel, y permitiendo que el lector adquiera la capacidad de decisión en cada paso que da mientras avanza. Se trata de una especie de interacción que se da entre lector y texto, dada la posibilidad de elegir entre diferentes opciones, que definirán la trama narrativa que se describe a partir de varias escenas que llegan a un punto que ofrece una bi o trifurcación. En esa instancia el lector decide el camino a recorrer hasta que el libro se termina, aunque se puede volver al punto de detención, elegir otra alternativa y así leer la totalidad de las posibilidades de todos los finales posibles que el material presenta y que han sido analizados por autores como Laskow (2017), entre otros, a partir de redes de análisis de las múltiples posibilidades de final posibles.

De los inicios, avances multilineales y finales diversos, característicos de este formato papel, otro ejemplo que tiene la misma lógica, pero desde lo audiovisual, es la película *Bandersnatch*.

*Bandersnatch*² es un film interactivo de drama y ciencia ficción que fue estrenado en Netflix en

¹ Esta colección tuvo su primera traducción al español en los años 80. En Argentina fueron publicados por Editorial Atlántida en 1984. El lema de la colección hacía hincapié en las múltiples posibilidades: «Algunas elecciones son sencillas, otras sensatas, unas temerarias y algunas peligrosas. Eres tú quien debe tomar las decisiones. Puedes leer este libro muchas veces y obtener resultados diferentes. Recuerda que tú decides la aventura, que tú eres la aventura. Si tomas una decisión imprudente, vuelve al principio y empieza de nuevo. No hay opciones acertadas o erróneas, sino muchas elecciones posibles» (Wikipedia, 2022). Las historias se narran en segunda persona como si el lector fuera el protagonista del libro. A medida que se avanza, la elección determina por qué página seguir el hilo de la historia. El relato pasa a tener ramificaciones y los finales dependerán de la astucia del lector o de la ética de sus decisiones. Se trató de una de las series de libros infantiles y juveniles más populares entre los 80 y 90 y fue muy reconocida por el desafío que presentaba al cautivar a un público nuevo.

² La película trata sobre la vida de un joven británico que entra a trabajar en una compañía de videojuegos, cuyo trabajo es adaptar una novela de ciencia ficción del estilo «Elige tu propia aventura» a un videojuego, en el cual el jugador tiene la opción de elegir entre múltiples caminos que llevan a diferentes finales. A medida que avanza en la programación del juego, el protagonista comienza a cuestionar la existencia de la realidad misma y extraños sucesos empiezan a suceder a su alrededor. Esta película estaba destinada a ser un episodio de la quinta temporada de *Black Mirror* y su alcance cambió a película independiente, debido a su complejidad. El concepto central de esta producción es la libertad de elección, dando al lector la sensación de tener control sobre la narrativa.

2018. Aquí es el espectador quien toma decisiones que afectarán a la trama de la película, posibilitando numerosas combinaciones y cinco posibles finales, pudiendo durar entre 45 y 120 minutos según el recorrido elegido. La intervención en la trama a partir de las elecciones que irá haciendo el espectador, pero a través del control remoto, determinará también diferentes finales posibles dentro de la historia, pero en este caso sobre un soporte audiovisual, en la medida que se posea un dispositivo que permita la interactividad.

Más allá de que la investigación realizada no tome como objeto de estudio este tipo de materiales, sino como metáfora ilustrativa, se pudieron observar algunas particularidades similares a este tipo de formatos.

Tanto en las entrevistas realizadas como en las observaciones de las prácticas, los jóvenes manejaron formas similares a la hora de definir el recorrido de lectura, dado que se produjeron detenciones temporales en el recorrido y posibilidades de elegir diferentes caminos. Estos paréntesis temporales se dieron por múltiples motivos: la necesidad de complementar la información que necesitaban buscar en el caso de la observación de las prácticas lectoras fue uno de ellos.

Onda capaz que encontrás lo que buscabas y después encontraste más cosas, pero después volvés a lo que estabas leyendo originalmente. Bah yo, o a veces eso... yo a veces dejo ahí abierto, para terminar de leer eso que estaba leyendo primero. (Entrevista 2)

La detención permitió que los jóvenes accedieran a nuevos materiales para ampliar o completar la información que estaban buscando, sin que se perdieran entre los textos que empezaron a aparecer en las pantallas, más allá de las múltiples etiquetas que podían quedar abiertas en simultáneo.

Una particularidad en el análisis de las prácticas observadas fue la precisión en la búsqueda. Los jóvenes transcribían con exactitud al buscador lo que necesitaban encontrar, realizaban una lectura superficial de los principales títulos que aparecían en pantalla y reparaban finalmente en los primeros de la lista, sugeridos por el algoritmo (Entrevistas 1 y 4).

Sin embargo, el inicio de la lectura, una vez definido el material, tuvo diferencias notables en los casos analizados. En principio los adolescentes pudieron identificar diferencias entre el inicio en la lectura en soporte papel con respecto al inicio en la lectura en soportes digitales.

Con respecto a los soportes tradicionales (papel), el mismo estuvo asociado al principio de la página, teniendo en cuenta un movimiento ocular en forma de Z, de izquierda a derecha, bajando en diagonal, con una repetición del patrón a lo largo de la página (ver Figura 1). Mientras que en los soportes digitales el inicio no se asoció al mismo concepto.

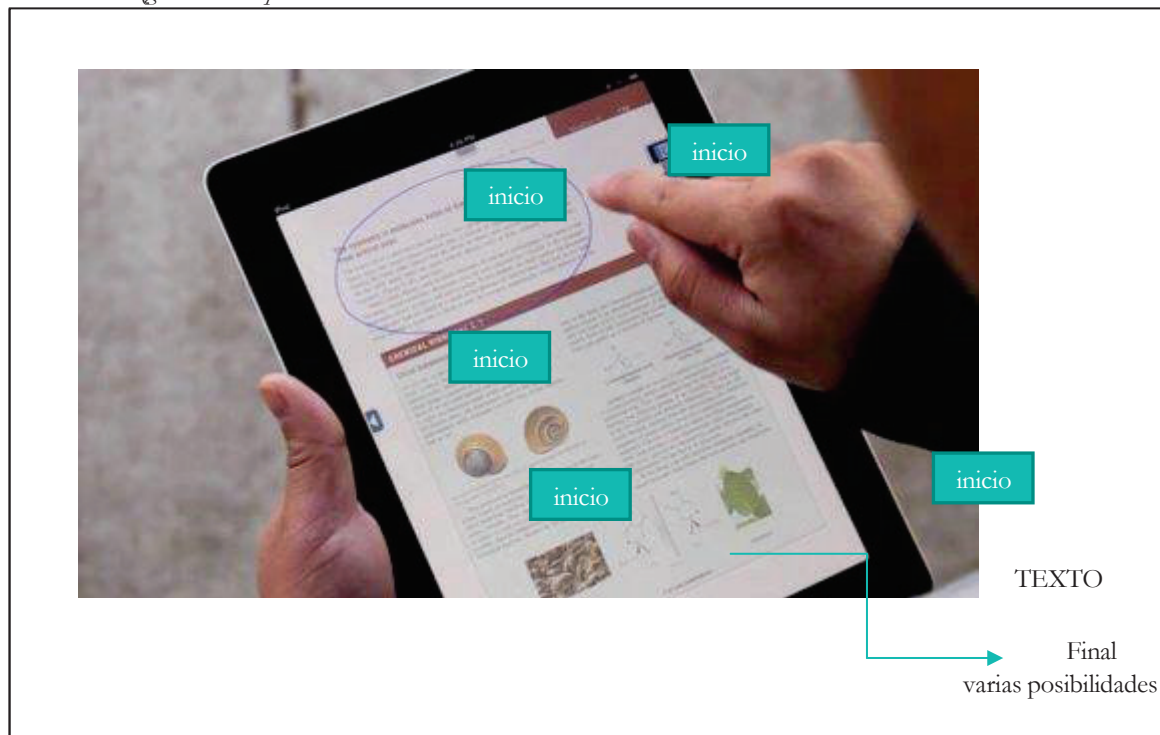
Vos podés comenzar a la mitad... comenzar con el último renglón capaz... (Entrevista 1)

Figura 1.
Representación inicial del recorrido de lectura



La posibilidad de empezar la lectura en diferentes puntos de la página (ver Figura 2) permite marcar una de las principales diferencias entre ambos formatos, marcando además una particularidad que no se encuentra en los ejemplos ilustrativos de la serie *Elige tu propia aventura* o en *Bandersnatch*, ya que en estos casos el inicio está predefinido.

Figura 2.
Primeros hallazgos sobre la representación acerca del inicio en el recorrido de lectura



Más allá de la definición del inicio, la finalización estuvo asociada a un proceso que podría no tener un cierre definitivo e incluso podría quedar inconcluso.

Un principio va a haber... y en algún momento terminás de leer. Puede que no leas todo. Por ahí buscaste algo y seguís y nunca terminaste de leer nada. (Entrevista 5)

Las representaciones que tuvieron los adolescentes sobre estos recorridos se dieron con naturalidad, pero en algunos casos no se diferenciaron ciertas particularidades propias de los textos en pantallas con respecto a los impresos. No hubo una marcada claridad conceptual de la magnitud del espacio en el cual se movían porque ya lo tenían naturalizado. Si bien es clara su visión sobre el avance, con omisiones y a los saltos, en función de la organización visual (los títulos, el tipo y tamaño de letra, el color, el resaltado y el subrayado de palabras), la motivación, el cansancio, la falta de interés o el logro del objetivo propuesto, se presentó la noción de la posibilidad de entender lo leído, más allá de no leer la totalidad del contenido.

Al avanzar en las entrevistas en profundidad, se halló que los jóvenes plantearon que el libro impreso presentaba menos opciones de elección, menos alternativas de distracción y el avance quedaba condicionado por la unilinealidad, más allá de reconocer que la lectura de corrido se dificultaba en este tipo de soportes, así como también la concentración.

Con el libro sos vos y nada más que eso. No tenés a dónde ir por el libro. Solo avanzar. (Entrevista 3)

Vas distraído, vas a los saltos y encima tenés colores que te distraen: hay palabras que están en gris, otras que están en azul, otras que están en negrita, otras que están más blancas. Vos primero vas cazando las palabras y después ves lo que las une...



Es como que vas ignorando las conexiones, vas ignorando todo lo que le da la forma al texto y la coherencia.

El ojo dispara al renglón subrayado. (Entrevista 1)

Uno no lee todo de corrido, bueno el que lee todo de corrido se concentrará de esa manera, pero cuando está la pantalla, la concentración está muy forzada». (Entrevista 1)

La noción de que es cada vez más difícil leer de corrido y de que los inicios y finales, sugeridos posiblemente a través de las indicaciones gráficas y/o los creadores de contenido, pueden ser definidos por el propio lector, fue otra de las claves de lo observado.

El ir y volver a través de las páginas, buscando nuevos significados, palabras que no se entienden, referencias al texto en sí, parecieran ser complementos de la lectura, que no indicarían pérdida ni desconcierto, ya que los adolescentes volverían al punto en donde se detuvieron, en caso de ser necesario. Una detención simulada, ya que el avance seguiría su curso, momentáneamente, por un camino alternativo, para encontrar lo necesario y retomar el camino, pero con nuevas herramientas. De este modo, pasar de página y avanzar ya no serían sinónimos, ya que la idea de final no es la misma en libros tradicionales y en pantallas. (Vizio, 2022)

Por otro lado, se advirtió que los saltos y salteos dentro de las páginas digitales permitieron lógicas de lectura individual con patrones totalmente diferentes (Observaciones de las prácticas / Entrevistas 1 y 4). De esta manera, cada recorrido sería no solo definido por los lectores, sino interpretado de acuerdo con la lógica empleada por cada uno de ellos, de manera personal.

Esta particularidad de saltar fragmentos dentro del texto fue reconocida por los adolescentes aun cuando se tratase de lecturas sobre formato papel.

En el libro físico no leo todas las palabras. Porque cuando se repite... de alguna forma puedo seguir toda la continuidad del libro sin leer todas las palabras.

Estoy leyendo la acción que hace alguien y veo que sigue todo en acción, y veo que no existe un diálogo, y paso... hasta el paso que sigue el diálogo. O si no, me salteo palabras sin darme cuenta, y sigo entendiendo el significado del libro. (Entrevista 3)

De tal manera, se advierte que los adolescentes son conscientes del proceso de elección que realizan, del alcance de sus decisiones y de la seguridad con la que se mueven, en un espacio en el cual no temen perderse, más allá de que puedan desviarse, saltar contenidos o avanzar de forma multilínea.

Con respecto a la posibilidad de perderse dentro de los espacios que se abren en cada lectura, no se vislumbró esta preocupación por parte de los jóvenes.

Si yo siento que ya terminé de leer lo que estaba leyendo en un principio no vuelvo, si siento que me faltó algo vuelvo. (Entrevista 5)

Los cambios de una página a otra no estuvieron asociados a los cambios físicos que naturalmente se dan en las lecturas en soporte papel, y el avance se relacionó con objetivos de lectura cumplidos o con la necesidad de buscar nueva información sobre el tema. A partir de esta situación, se advirtieron recortes, saltos de página y salteo de información. Las lecturas se produjeron con movimientos entre diferentes textos y materiales, búsquedas focalizadas en objetivos concretos, mantuvieron patrones de búsqueda similares, y en la mayoría de las observaciones realizadas, nunca fueron completas (Observaciones de la práctica / Entrevistas 1 y 4).

La facilidad que presentan las pantallas con respecto a los soportes en formato papel, en cuanto a la ubicación de los materiales cuando se necesita releer los textos, también fue una de las características mencionadas por los adolescentes.

Porque con la pantalla igual, si te lo olvidás, lo volvé a buscar. En el libro tenés que volver hasta la hoja si querés saber de vuelta. (Entrevista 2)



El avance de todos modos se logró identificar visualmente, aunque con situaciones físicas diferentes.

Vos deslizás el dedo de derecha a izquierda y pasás de página. Y si estás leyendo un texto que es una página en sí, bajás, deslizás el dedo... de abajo hacia arriba..., no es una página en sí, pero te estás moviendo sobre lo que está escrito.

Puede ser un cambio de página como puede ser un cambio de libro. (Entrevista 5)

Con respecto a la profundidad de la lectura, marcaron particularidades específicas de las pantallas, en este caso en las lecturas de ocio.

No es una lectura profunda, no es tampoco lineal. Solo busco una distracción sin propósito alguno, lo primero que veo es lo primero que leo. (Entrevista 1)

Es que lees con lo que más te llama la atención o lees lo que más te interesa y la forma que tenés ganas de leer... (Entrevista 2)

En este caso, al no haber un objetivo específico con respecto a la búsqueda de materiales, el recorrido se asoció a materiales aleatorios a los cuales se accede de manera multilínea, en función de la aparición de estos, lo llamativos que resulten y el interés del lector. En este caso se mencionó, además de la superficialidad, la posibilidad de distracción permanente, que no necesariamente se podría adjudicar al formato digital, ya que existiría también esta posible distracción en la lectura sobre formato papel, más allá de que los estímulos sean de otra índole.

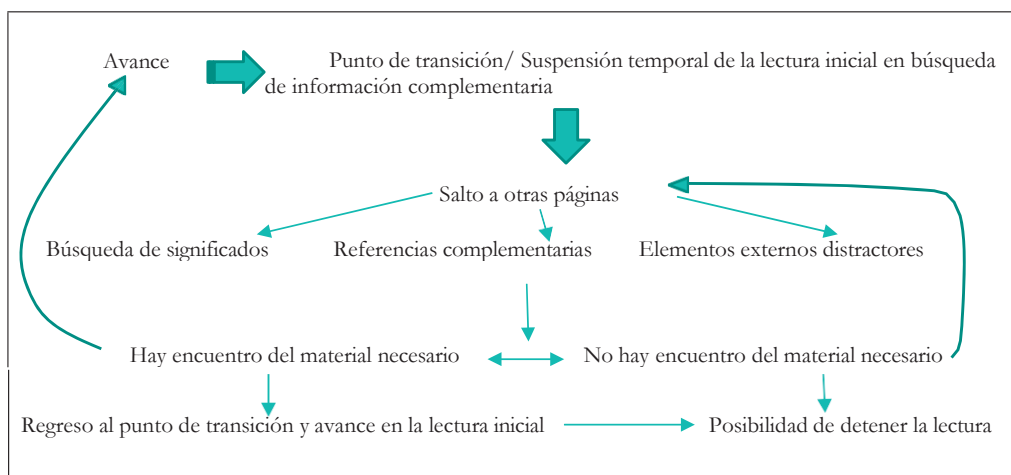
Cualquier tipo de mensaje que sea diferente a lo que estás leyendo en el momento te distrae. O encontrás algo más llamativo y te distraés y te ponés a mirar otra cosa. (Entrevista 2)

Si estás leyendo en formato de libro, también te puede llegar un mensaje y te distraés o puede venir gente y te distraen. (Entrevista 2)

Más allá de las particularidades descritas y de la analogía y diferencias entre la lectura en formato digital y los materiales elegidos como metáforas ilustrativas, se puede graficar lo hallado a partir de las representaciones de los adolescentes, en una lógica de inicio, avance y final de la lectura con particularidades concretas.

En el caso de lo observado en las prácticas de lectura junto a las entrevistas en profundidad que sirvieron de complemento, se pudieron advertir los puntos de bifurcación o trifurcación, ligados a los momentos en los cuales se necesitó recurrir a materiales complementarios (ver Figura 3).

Figura 3. *Nuevos hallazgos sobre las representaciones acerca de los recorridos*



De esta manera se advierte una lógica en la que se observan múltiples opciones de elección dentro del avance en los recorridos de lectura en soportes digitales, que podrán adquirir particularidades en función de cada lector.

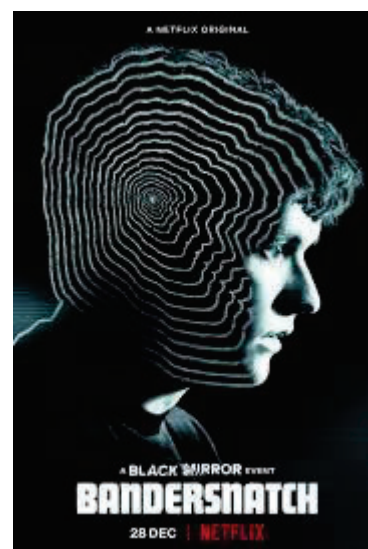
6. Conclusiones

La gente piensa que hay una realidad, pero hay muchas, todas serpenteado, como raíces. Lo que hacemos en un camino afecta a los demás. El tiempo es una construcción. La gente piensa que no puedes cambiar las cosas, pero puedes... (Diálogo entre Colin y Stefan. *Bandersnatch*: 2018)

Figura 4.
La metáfora y la representación adolescente



Tapa del libro *Elige tu propia aventura*.



Publicidad de la película *Bandersnatch*.

Luego del análisis realizado y teniendo en cuenta lo mencionado con respecto al inicio de la lectura, el avance, los cambios de página, la detención en busca de materiales complementarios, la elección de dichos materiales, el final de la lectura en soportes digitales y las diferencias con respecto a la lectura en soporte papel, son varios los puntos que merecen ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones con respecto al tema.

De todos modos y a partir de lo observado en las prácticas de lectura sobre soportes digitales realizadas por los adolescentes, se puede afirmar que la elección individual en función de los intereses u objetivos personales sería el condicionante de la caracterización de los recorridos llevados a cabo.

Tener en cuenta que los lectores deberían tener herramientas para mejorar esas elecciones y volverlas enriquecedoras sería el primer paso para luego analizar qué cambios serían necesarios en los diseños curriculares del nivel secundario para potenciar este tipo de prácticas. La posibilidad de elegir no solo los tipos de materiales, con guías específicas por parte de los docentes, permitirían un primer acceso para lograr la autonomía de los jóvenes que están a un paso de abandonar el último nivel obligatorio del sistema educativo —que se presenta en países como el nuestro— antes de elegir su camino profesional y/o laboral.

La necesidad de reforzar prácticas que incentiven la independencia y la autonomía sobre la base de decisiones personales, enriquecidas con lógicas de trabajo colaborativo, sin perder de vista el refuerzo del rol dentro de cada grupo de trabajo y el papel de guía y orientador del docente, debería ser uno de los principales objetivos dentro de los planes de estudio del nivel, para que el salto entre este momento de finalización del nivel secundario y el inicio de los estudios superiores no se vea como una grieta sino como una continuidad, impulsando las lógicas de elección personal, hoy tan



condicionadas por los grupos de pares y/o por los propios docentes.

Con una mirada a largo plazo, teniendo en cuenta lo observado y entendiendo que estos jóvenes están a punto de finalizar un nivel educativo que ha demostrado tener grandes falencias, indefiniciones y muchísimos interrogantes, se plantea la necesidad de una revisión inmediata de los diseños curriculares y programas del nivel secundario, a partir de lo que los adolescentes manifiestan sobre el fenómeno estudiado. Brindar estas herramientas e impulsar nuevas lógicas de conocimiento, basándonos en lo que la tecnología nos presenta como recurso, pero sin caer en reduccionismos acerca del uso o no de la misma, nos permitiría desarrollar logaritmos personales de acceso a los materiales en función de los intereses individuales, enriqueciendo no solo las prácticas lectoras, sino el abordaje integral del conocimiento.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (Trad. Dacosta Chevrel, J. y Flores Palacios, F.). Ediciones Coyoacán.
- Albarello, F. (2019). *Lectura transmedia: Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Ampersand.
- Arnoux, E., Distéfano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad* (1.º ed., 4.º reimp.). EUDEBA.
- Burin, D. (2020). *La competencia lectora a principios del siglo XXI*. Teseo.
- Clérici, C. (2017). *La enseñanza de la lectura y la escritura mediada por tecnología en la educación superior*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Córdoba.
- Coiro, J. y Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214-257. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.2>
- Equipo Editorial Etecé. (2020). *Lectura. Concepto.de*. <https://concepto.de/lectura/>
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hou, J., Rashid, J. y Kwan, M. L. (2017). Cognitive map or medium materiality? Reading on paper and screen. *Computers in Human Behavior*, 67, 84-94. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.014>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Paidós.
- Kovac, M., y van der Weel, A. (2020). *Lectura en papel vs. lectura en pantalla*. Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe, Unesco.
- Laskow, S. (2017). *These Maps Reveal the Hidden Structures of 'Choose Your Own Adventure' Books*. Atlas Obscura.
- Margolin, S., Driscoll, C., Toland, M. y Kleger, J. (2013). *E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change across Media platforms?* Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/acp.2930>
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. En D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. PUF.
- Murden, A. y Cardenaso, J. (2018). *Ser joven en la era digital. Una aproximación a los procesos de construcción de subjetividad*. Fundación SM, Cepal.
- Roig, H. (2002). *Lectura de textos audiovisuales y prácticas educativas: el aula universitaria como contexto particular de recepción*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1367>
- Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. y Barreneche, C. (2018). Alfabetismo Transmedia. Una introducción. *Comunicación y sociedad*, 33, 7-13. <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>
- Scolari, C. A. (2018a). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (Ed.) (2018b). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra.
- Scolari, C. A. (2015). *Transmedia Literacy: ¿qué hacen los adolescentes con los medios?* http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Scolari, C. A. (Ed.) (2018). «Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las




- competencias transmedia de los jóvenes en el aula». H2020 TRANSLITERACY Project.*
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2020). *Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción y conocimiento*. Manuscrito en proceso de revisión.
- Sirvent, M. T. y de Angelis, S. (2011). Pedagogía de Formación en Investigación. *Cuadernos de Educación*, 9(9), 231-244.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/835/787>
- Slade, D. (Director) (2018). *Bandersnatch* (película). Productora: Netflix.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (E. Zimmerman trad.). Universidad de Antioquía.
- Svenbro, J. (2001). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En G. Cavallo, y R. Chartier, (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo Occidental* (pp. 67-108). Taurus.
- Taylor, S. J., y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vazquez-Cano, E. y Sevillano García, M. L. (2015). El *smartphone* en la educación superior. Un estudio comparativo del uso educativo, social y ubicuo en universidades españolas e hispanoamericanas. *Signo y Pensamiento*, 67, 114-131. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp34-67.sese>
- Villaroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, (17)49, 434-454.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>
- Vizio, P. (2022). Sobre la línea. Nuevos modos de leer en soportes digitales. *Revista Venezolana de Pedagogía y Tecnologías Emergentes*, 1, 43-59. <https://revertecespe.wordpress.com>



Validación de un cuestionario de competencias docentes para el profesorado de Educación Secundaria

Validation of a teaching competence questionnaire for Secondary Education teachers

Lucía Sánchez-Tarazaga 

e-mail: lvicente@uji.es

Universitat Jaume I. España

Reina Ferrández-Berruoco 

e-mail: ferrande@uji.es

Universitat Jaume I. España

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar y validar un cuestionario de competencias docentes del profesorado de Educación Secundaria desde las voces de los propios implicados (docentes en activo, estudiantes y profesorado del Máster de Secundaria). El cuestionario se ha diseñado *ad hoc*, adaptando la propuesta de Tribó (2008). El instrumento resultante está basado en 44 ítems, que se encuentran agrupados en torno cuatro dimensiones y hacen referencia a los ámbitos científico (saber), metodológico (saber hacer), social (saber estar) y personal (saber ser). Las preguntas están planteadas en una escala Likert de cuatro puntos para medir la importancia que se concede a cada competencia. Para ello, hemos abordado un análisis de fiabilidad y validez, calculando los parámetros para cada dimensión del cuestionario. En la prueba de fiabilidad hemos utilizado Alfa de Cronbach, mientras que en la validez de constructo hemos empleado el análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden para confirmar la unidimensionalidad de los constructos, a través del método de extracción de componentes principales y rotación oblicua. Los resultados muestran que el instrumento presenta unos niveles satisfactorios en dichas pruebas, de forma que ofrece suficientes garantías para su utilización y aplicación en procesos relacionados con la función docente.

Palabras clave: competencias del docente; cuestionario; docente de secundaria, análisis factorial.

Abstract

The aim of this paper is to present and validate a questionnaire of teaching competences of Secondary Education teachers from the voices of those involved (active teachers, students and teachers of the Master's Degree in Secondary Education). The resulting instrument is based on 44 items, which are grouped around four dimensions and refer to the following areas: scientific (learning to know), methodological (learning to do), social (learning to behave) and personal (learning to be). The questions are set on a four-point Likert scale to measure the importance attached to each competence. For this purpose, we have carried out a reliability and validity analysis, calculating the parameters for each dimension of the questionnaire. In the reliability test we used Cronbach's alpha, while for construct validity we used first and second order exploratory factor analysis to confirm the one dimensionality of the constructs, using the principal component extraction method and oblique rotation. The results show that the instrument has satisfactory levels in those tests, so that it provides sufficient guarantees for its use and application in processes related to the teaching function.

Keywords: teacher qualifications; questionnaire, secondary education teachers; factor analysis.

Revisado/Reviewed: 04-03-2022

Aceptado/ Accepted: 16-03-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Sánchez-Tarazaga, L. y Ferrández-Berruoco, R. (2022). Validación de un cuestionario de competencias docentes para el profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 95-105. 10.15366/tp2022.39.008



1. Introducción

Las numerosas y continuas transformaciones en el ámbito económico, social y cultural han provocado que la acción educativa se vuelva incierta y compleja y que el profesorado sea competente y dé respuesta a los retos vigentes (Caena y Redecker, 2019). Así, el avance de la denominada sociedad del conocimiento, la globalización, los avances tecnológicos, la necesidad creciente de atender la diversidad del alumnado, sus emociones, la formación en competencias clave o el aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros aspectos, han debilitado la concepción de la función del profesorado basada únicamente en la transmisión de contenidos.

En este contexto de cambio acelerado, las tareas clásicas de los docentes se han ido ampliando en número y complejidad. Ante tal panorama, muchos autores coinciden en señalar la importancia de revisar sus funciones (Gimeno Sacristán, 2012; Imbernón, 2016; Manso y Valle, 2016; Marcelo y Vaillant, 2018; Montero, 2011; Nóvoa, 2019). Así, el rol del profesorado de secundaria no puede quedar limitado a la visión de «profesor de» su asignatura y exige dar una identidad más amplia, tomando como punto de partida el perfil de docente que se aspira alcanzar (Eurydice, 2015; OCDE, 2019; Salazar-Gómez y Tobón, 2018). Este perfil se puede concretar en un marco profesional en el que están recogidas sus competencias, que le configuran como docente y le permiten desempeñar adecuadamente la tarea de enseñar en este nuevo escenario que hemos descrito (Moya y Manso, 2019; Escudero, Campillo y Sáez, 2019; Fuentes, Sabido-Codina y Miquel, 2019).

Este enfoque de competencias continúa siendo un reto y el propio término aún es abordado con cierta confusión en el ámbito educativo. Por ello parece preciso incluir la definición que asumimos de las competencias aquí. Como recogíamos en un trabajo anterior (Sánchez-Tarazaga y Manso, 2022), se trata de una combinación de saberes integrados (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) que permiten responder al profesorado de manera adecuada en su quehacer docente movilizándolo recursos en un contexto dado. Disponemos de investigaciones previas que ya han reconocido el modelo de competencias docentes y, en consecuencia, han diseñado instrumentos para medirlas. Estos estudios dan cuenta de la preocupación por acercarse a la comprensión de las competencias y que se trata de un área de trabajo con mucha relevancia (Serrano y Pontes, 2017). No obstante, encontramos como limitación que se han centrado para su validación en un solo colectivo o en una competencia específica (Álvarez, Asensio y García, 2012; Colmenero-Ruiz y Pegalajar-Palomino, 2015; Fernández de la Iglesia, Fernández-Morante y Cebrián, 2016; Luna y Reyes, 2015; Pimienta, 2015; Prendes y Gutiérrez, 2013, entre otros). Esto pone de manifiesto que no es tan frecuente disponer de instrumentos validados que evalúen la importancia de dichas competencias desde la perspectiva de varios colectivos. Por ello, esta investigación ha tenido como finalidad el diseño y validación de un cuestionario sobre competencias docentes integrando las voces de los agentes protagonistas: docentes en activo, estudiantes y profesorado del Máster de Secundaria.

2. Un marco de competencias para el profesorado de Educación Secundaria

La propuesta en la que basamos este instrumento toma el esquema competencial de Tribó (2008). En su investigación recoge una profusa lista de competencias docentes para Educación Secundaria, organizadas en cuatro ámbitos: el saber (conocimiento de la materia, de pedagogía, TIC, de idiomas, etc.), saber hacer (clima de aula, diversidad, programación didáctica, tutoría, reflexión sobre la práctica, etc.), saber estar (convivencia, ciudadanía crítica, comunicación con el alumnado, proyectos de investigación, etc.) y saber ser (autoconocimiento, asunción de responsabilidades, equilibrio emocional, desarrollo profesional, etc.).

Queremos anticipar que, aunque se van a fragmentar las competencias por ámbitos, no hay que perder de vista el sentido global y unitario del término. La propuesta se sintetiza en la siguiente tabla (Tabla 1):

Tabla 1

Marco de competencias docentes de secundaria

| Ámbito | Contenido al que se refieren las competencias |
|--------|---|
|--------|---|



| | |
|-------------|---|
| Saber | <p><i>Competencias científicas / aprender permanentemente</i></p> <p>Contenidos científicos, historia de la materia, metodología de investigación de la ciencia, didáctica de la materia, formación en pedagogía y psicología, estrategias educativas innovadoras, saber de TIC, nivel de la lengua propia y de las extranjeras.</p> |
| Saber hacer | <p><i>Competencias metodológicas/técnicas</i></p> <p>Gestión del clima del aula, trabajo en grupo del alumnado, dinámicas de cohesión, gestión de la diversidad, propuestas didácticas para alumnado con necesidades educativas especiales, resolución de conflictos, orientación y tutoría, reflexión sobre la práctica, diseño de programación didáctica y materiales, utilización de las TIC, educación al alumnado en información y comunicación tecnológica.</p> |
| Saber estar | <p><i>Competencias sociales/participativas</i></p> <p>Convivencia democrática en el centro y en el aula, ciudadanía crítica y responsable, trabajo en equipo con otros profesionales, participación en los proyectos de centro, comunicación con alumnado y familias, respeto hacia la normativa del sistema educativo, relación del centro con el entorno, participación en proyectos de investigación educativa.</p> |
| Saber ser | <p><i>Competencias personales/interpersonales/intrapersonales</i></p> <p>Autoconocimiento, toma de decisiones, asunción de responsabilidades, clima de respeto, equilibrio emocional, educación al alumnado en valores, desarrollo profesional continuado, capacidad de relación y comunicación.</p> |

Fuente: Adaptación de la propuesta de Tribó (2008).

Consideramos que este esquema resuelve de una manera muy completa las competencias del docente, ya que incluye muchas competencias específicas de la etapa de secundaria obligatoria y postobligatoria (ESO y Bachillerato en el sistema educativo español). Además, hay una correspondencia entre su propuesta y las competencias del Máster de Secundaria. Otra de las razones que nos han llevado a seleccionar este marco competencial reside en que toma como punto de partida las competencias genéricas del ámbito educativo, ya que no se dispone hasta la fecha de un marco referencial para las competencias específicas del docente de Educación Secundaria, en contraposición con los maestros y maestras de Educación Primaria y Educación Infantil, que sí que cuentan con uno a través de su Libro Blanco (ANECA, 2004).

Además, se apoya en las aportaciones de publicaciones de referencia como el Informe de la UNESCO (Delors, 1996) y el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) ya que ambos aglutinan colectivos importantes de expertos y profesionales de la educación. También incorpora la propuesta de Monereo y Pozo (2007), cuyo enfoque y, sobre todo, taxonomía general coinciden con los de otros autores de referencia en el estudio de las competencias (entre ellos, Bernal y Teixidó, 2012; Bisquerra, 2007; Echevarría, 2002; Jofré y Gairín, 2010; Tejada, 2009).

Ahora bien, no podemos obviar que seleccionar un modelo de competencias del profesorado que refleje a la perfección su actuación es una tarea compleja y controvertida (Imbernón, 2016) cuya dificultad incluso se acrecienta ante el número y variedad de propuestas disponibles, que emergen tanto de iniciativas individuales (por ejemplo, Bernal y Teixidó, 2012; Monereo y Pozo, 2007; Perrenoud, 2004; Sarramona, 2007) como institucionales (Comisión Europea, 2012; FIER, 2010; UNESCO, 2015, por citar algunas). No obstante, articular la profesión en torno a estos marcos reporta más beneficios que desventajas (Halász, 2019). Otra advertencia que conviene precisar es que se trata de un posible marco referencial. El calificativo de «posible» desvela lo que pretende ser, con todas las limitaciones que conlleva: que no es el único ni el más válido, si bien encontramos diversas razones que nos hacen considerarlo como adecuado para nuestro estudio tal y como en las líneas anteriores hemos explicado.

A partir de lo expuesto, el objetivo de este trabajo es validar el cuestionario de competencias docentes para analizar la importancia que el profesorado de Educación Secundaria actual y futuro concede a dichas competencias.

3. Metodología

3.1. Muestra

La muestra inicial estaba conformada por cuatro grupos: 1) docentes en activo de la ciudad de Castellón de la Plana, de todos los departamentos didácticos, que imparten clases en los niveles de ESO y Bachillerato; 2) alumnado que cursa el Máster de Secundaria en la universidad Jaume I en dos momentos formativos: al inicio del máster, que categorizamos como «estudiantes» y 3) una vez finalizado el mismo, que denominamos «egresados»; 4) por último, el profesorado de dicho programa, tanto del bloque común como de las materias optativas.

La decisión de administrar el cuestionario a estos cuatro colectivos radica en el hecho de considerar que la importancia de las competencias debe ser igualmente considerada tanto en la formación inicial como en la permanente, y por tanto se hacía necesario recabar información de los tres momentos formativos, al inicio (estudiantes), nada más terminar (egresados) y durante el ejercicio profesional (docentes en activo). Además, se incluyó también el colectivo de docentes del propio máster puesto que de ellos iba a depender, al menos teóricamente, la percepción de esa importancia en la transición desde estudiante hasta egresado y posteriormente a profesional en activo.

El cuestionario se administró en una de las primeras asignaturas obligatorias a todos los estudiantes del máster, a todos los docentes de secundaria de la provincia a través del Centro de Formación del Profesorado y a todos los egresados del curso mediante una encuesta al solicitar el título y, finalmente, a todo el profesorado del máster a través del correo electrónico. Las respuestas obtenidas en total fueron 421, que se enmarcan así en un muestreo no probabilístico y fortuito, si bien los datos arrojan una representatividad del 95 %. La Tabla 2 presenta la distribución de la muestra desglosada por colectivos.

Tabla 2.
Distribución de la muestra

| Colectivo | Muestra | Población | Representatividad |
|------------------------|---------|-----------|----------------------------|
| Docentes de secundaria | 136 | 1990 | Sí (95 %, con error 8,1 %) |
| Estudiantes del máster | 170 | 180 | Sí (95 %, con error 8,1 %) |
| Egresados del máster | 63 | 102 | Sí (95 %, con error 7,7 %) |
| Profesorado del máster | 52 | 64 | Sí (95 %, con error 5,9 %) |

3.2. Instrumento

El cuestionario fue elaborado a partir de la revisión bibliográfica y, más concretamente, tal y como se ha comentado en la introducción, inspirado en la propuesta de Tribó (2008). Aunque por razones de extensión no se aborda aquí, para su diseño hubo una fase previa de análisis y vinculación con las competencias que recoge el propio Máster de Secundaria.

Las preguntas del cuestionario han sido formuladas a partir de un glosario de 44 competencias docentes, agrupadas en cuatro ámbitos (Tabla 3). Son respuestas cerradas y medidas en una escala de tipo Likert con cuatro niveles de respuesta, según el grado de importancia, donde el valor 0 se corresponde con nada importante y el valor 3, con muy importante. Además, al principio del mismo se han incluido preguntas de tipo contextual que permiten identificar el perfil de la persona que responde al cuestionario, así como se informaba de su carácter anónimo y voluntario y la confidencialidad de la información recogida.

Tabla 3.
Cuestionario de competencias del profesorado de Educación Secundaria

| Competencias científicas (Saber) |
|---|
| 1.1. Conocer los contenidos de la materia que imparto |
| 1.2. Estar actualizado sobre las novedades en la materia |
| 1.3. Conocer la historia y evolución de la materia de la que soy profesor |
| 1.4. Saber transferir mis conocimientos para que el alumno aprenda |

- 1.5. Saber planificar y organizar los contenidos
- 1.6. Tener formación en pedagogía y psicología aplicada a jóvenes
- 1.7. Conocer estrategias educativas innovadoras
- 1.8. Conocer las TIC (nuevas tecnologías, internet)
- 1.9. Tener un alto nivel de competencia lingüística en lenguas oficiales
- 1.10. Conocer una lengua extranjera para poder dar clases (inglés)

Competencias metodológicas (Saber hacer)

- 2.1. Gestionar el clima del aula (ambiente de trabajo, confianza, diálogo...)
- 2.2. Aplicar estrategias para que los alumnos trabajen en grupo
- 2.3. Fomentar dinámicas para la cohesión de la clase
- 2.4. Dar respuesta a los problemas de diversidad en el aula
- 2.5. Elaborar propuestas para alumnos con necesidades educativas
- 2.6. Saber resolver conflictos dentro del aula
- 2.7. Desarrollar las tutorías y saber orientar académica y profesionalmente
- 2.8. Introducir elementos de mejora, tras una reflexión sobre mi práctica
- 2.9. Dominar las competencias comunicativas verbales y no verbales
- 2.10. Utilizar diferentes técnicas y sistemas de evaluación del alumnado
- 2.11. Explorar conocimientos previos del alumno mediante evaluación inicial
- 2.12. Realizar un seguimiento del grado de aprendizaje de los alumnos
- 2.13. Utilizar la evaluación como herramienta de mejora del aprendizaje
- 2.14. Diseñar una programación didáctica
- 2.15. Saber elaborar materiales didácticos
- 2.16. Dominar las TIC para utilizarlas como recurso en clase
- 2.17. Educar al alumnado para la información y comunicación tecnológica

Competencias sociales (Saber estar)

- 3.1. Dinamizar el alumnado para construir reglas de convivencia
- 3.2. Potenciar en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica
- 3.3. Tener una actitud colaborativa con la comunidad educativa
- 3.4. Trabajar en equipo con otros profesionales
- 3.5. Participar en los proyectos del centro (Plan Acción Tutorial, Calidad...)
- 3.6. Facilitar la comunicación con alumnos y familias
- 3.7. Respetar y saber aplicar la normativa del sistema educativo
- 3.8. Fomentar la relación del centro educativo con los agentes del entorno
- 3.9. Participar en proyectos de investigación educativa

Competencias personales (Saber ser)

- 4.1. Tener un buen conocimiento de mí mismo y de mis capacidades
 - 4.2. Saber tomar decisiones individualmente
 - 4.3. Asumir responsabilidades en el centro y liderazgo, si es necesario
 - 4.4. Fomentar un clima basado en el respeto y en la libertad de expresión
 - 4.5. Tener autocontrol y equilibrio emocional, resistente a la frustración
 - 4.6. Educar en valores a los alumnos (y ser consciente de ello)
 - 4.7. Asumir la necesidad de desarrollo profesional continuado
 - 4.8. Mostrar capacidad de relación y comunicación
-

3.3. Análisis de los datos

Para llevar a cabo la validación del instrumento se aplicaron unas pruebas desde dos parámetros: fiabilidad y validez. El cálculo de la fiabilidad se realizó a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Para la validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con extracción de componentes principales y rotación oblicua, pues no existía base para pensar en la independencia de los factores (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010) mediante el programa IBM *SPSS Statistics* versión 22.

Conviene indicar que tanto las pruebas de fiabilidad como de validez las hemos aplicado a cada dimensión del cuestionario, puesto que desde el apoyo de la literatura cada dimensión teórica puede considerarse una escala independiente (Tribó, 2008) y, por otra parte, los requisitos muestrales para una validación global dificultaban enormemente la obtención de la muestra necesaria. Si bien Ferrando y Anguiano-Carrasco (2010) afirman que el requisito de 10 respuestas por ítem no tiene una base sólida, hemos considerado que la división del cuestionario en subescalas era perfectamente pertinente y no modificaba el objetivo de validación.

4. Resultados

4.1. Análisis de las muestras

Con carácter previo a las pruebas de validez y fiabilidad se comprobó la equivalencia de las muestras (homocedasticidad) a partir de la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Su justificación residía en verificar si las diferentes muestras del estudio (docentes de Educación Secundaria, estudiantes del máster, su profesorado y egresados) pertenecen a la misma población y poder así realizar una validación conjunta.

Los resultados revelaron la no existencia de diferencias significativas entre los colectivos, a excepción de los egresados, por lo que este grupo debería ser estudiado de manera separada y no forma parte de la validación que presentamos en este trabajo.

4.2. Fiabilidad

Los datos obtenidos mediante el α Cronbach para medir la fiabilidad arrojan valores satisfactorios, siguiendo el criterio de George y Mallery (2003), pues para el Saber $\alpha = .07$; Saber hacer $\alpha = .92$, Saber estar $\alpha = .85$ y Saber ser $\alpha = .81$ (Tabla 4).

Tabla 4.
Resultados del análisis de fiabilidad

| Escala | Alfa de Cronbach | Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados | N de elementos |
|-------------|------------------|---|----------------|
| Saber | ,666 | ,698 | 10 |
| Saber hacer | ,919 | ,919 | 17 |
| Saber estar | ,848 | ,850 | 9 |
| Saber ser | ,808 | ,814 | 8 |

4.3. Validez de constructo

En este caso, hemos aplicado un análisis exploratorio de componentes principales con rotación oblicua (García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez, 2000) puesto que desconocíamos a priori el número de factores de cada escala, así como la interdependencia entre ellos.

a) Dimensión del Saber

Hemos obtenido 4 factores que correlacionan de manera muy baja y que explican el 64,21 % de la varianza. Asimismo, a través del índice KMO (KMO=0,690) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000), podemos señalar que se trata de un modelo pertinente para explicar los datos. La composición de los factores (matriz de estructura) puede verse en la Tabla 5, que queda agrupada en

4 factores: Saber pedagógico, con ítems (1.5, 1.6, 1.7 y 1.8), Saber disciplinar (1.1., 1.2 y 1.3), Saber idiomas (1.9, 1.10) y Saber transmisor (1.4).

Tabla 5.

Saturaciones de los ítems (Saber)

| Matriz de estructura | | | | |
|----------------------|------------|------|-------|-------|
| | Componente | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1.1 | ,059 | ,750 | -,233 | -,201 |
| 1.2 | ,297 | ,743 | ,069 | -,292 |
| 1.3 | ,134 | ,734 | ,346 | ,102 |
| 1.4 | ,114 | ,222 | ,109 | -,838 |
| 1.5 | ,586 | ,143 | ,067 | -,554 |
| 1.6 | ,780 | ,128 | ,110 | ,109 |
| 1.7 | ,864 | ,148 | ,215 | -,201 |
| 1.8 | ,606 | ,299 | ,309 | -,372 |
| 1.9 | ,173 | ,053 | ,814 | ,079 |
| 1.10 | ,211 | ,055 | ,692 | -,395 |

Nota: El color sombreado de las celdas corresponde a los ítems con mayor saturación en el factor.

b) Dimensión del Saber hacer

Resultan también 4 factores que intercorrelacionan de manera baja - muy baja y explican el 63,63 % de la varianza. Además, a través de los indicadores KMO (KMO=0,896) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000), podemos confirmar que se trata de un modelo pertinente. La composición de los factores arroja los siguientes grupos: Saber evaluar (formado por los ítems 2.8, 2.10, 2.11, 2.12 y 2.13), Saber TIC y estrategias de grupo (2.2, 2.16 y 2.17), Saber atender la diversidad (ítems 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.14, 2.15) y Saber gestionar el clima (2.1) (Tabla 6).

Tabla 6.

Saturaciones de los ítems (Saber hacer)

| Matriz de estructura | | | | |
|----------------------|------------|------|------|------|
| | Componente | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.1 | ,245 | ,194 | ,315 | ,897 |
| 2.2 | ,391 | ,644 | ,609 | ,420 |
| 2.3 | ,497 | ,528 | ,783 | ,450 |
| 2.4 | ,549 | ,434 | ,768 | ,073 |
| 2.5 | ,555 | ,452 | ,725 | ,265 |
| 2.6 | ,279 | ,242 | ,769 | ,270 |
| 2.7 | ,558 | ,615 | ,609 | ,294 |
| 2.8 | ,615 | ,467 | ,578 | ,152 |
| 2.9 | ,611 | ,370 | ,375 | ,575 |
| 2.10 | ,737 | ,488 | ,241 | ,536 |
| 2.11 | ,785 | ,442 | ,496 | ,223 |
| 2.12 | ,846 | ,427 | ,438 | ,199 |
| 2.13 | ,843 | ,343 | ,471 | ,198 |
| 2.14 | ,500 | ,418 | ,536 | ,209 |

| Matriz de estructura | | | | |
|----------------------|------------|------|------|------|
| | Componente | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.15 | ,465 | ,381 | ,601 | ,194 |
| 2.16 | ,363 | ,881 | ,372 | ,096 |
| 2.17 | ,417 | ,893 | ,312 | ,225 |

c) Dimensión del Saber estar

El modelo factorial en el grupo del Saber estar nos da como resultado un único factor que explica el 45,65 % de la varianza. Además, el modelo factorial es adecuado para explicar los datos, tal y como refleja el indicador KMO (KMO=0,837) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000). Todos los ítems del grupo del saber estar se quedan agrupados en un único factor, que se refleja en la siguiente matriz de estructura (Tabla 7).

Tabla 7.

Saturaciones de los ítems (Saber estar)

| Matriz de estructura | |
|----------------------|------------|
| | Componente |
| | 1 |
| 3.1. | ,647 |
| 3.2. | ,679 |
| 3.3. | ,749 |
| 3.4. | ,660 |
| 3.5. | ,758 |
| 3.6. | ,632 |
| 3.7. | ,610 |
| 3.8. | ,708 |
| 3.9. | ,621 |

d) Dimensión del Saber ser

El análisis factorial del grupo del Saber ser, arroja como resultados 2 factores con una intercorrelación media y negativa, que explican el 56,45 % de la varianza. Además, el modelo factorial es adecuado para explicar los datos, tal y como refleja el indicador KMO (KMO=0,837) y la prueba de esfericidad de Barlett (Sig.=0,000).

La composición de los factores se refleja en la matriz de estructura, dando como resultado dos factores (Desarrollo personal docente (ítems 4.5, 4.6, 4.7 y 4.8) y Autoconocimiento (ítems 4.1, 4.2, 4.3 y 4.4) (Tabla 8).

Tabla 8.

Saturaciones de los ítems (Saber ser)

| Matriz de estructura | | |
|----------------------|------------|-------|
| | Componente | |
| | 1 | 2 |
| 4.1 | ,479 | -,851 |
| 4.2 | ,280 | -,897 |
| 4.3 | ,455 | -,556 |
| 4.4 | ,430 | -,634 |
| 4.5 | ,725 | -,501 |
| 4.6 | ,660 | -,229 |



| Matriz de estructura | | |
|----------------------|------------|-------|
| | Componente | |
| | 1 | 2 |
| 4.7 | ,765 | -,380 |
| 4.8 | ,759 | -,460 |

Posteriormente, para confirmar la unidad de cada una de las escalas consideradas, hemos calculado el análisis factorial de segundo orden, únicamente para las dimensiones con más de un factor resultante y los resultados confirman la unidimensionalidad subyacente del constructo de cada escala, siendo la varianza explicada para cada una de las soluciones unifactoriales la siguiente: en el Saber, 35,914 %; Saber hacer, 52,297 % y Saber ser, 74,042 %.

5. Discusión y conclusiones

Esta investigación ha tenido como finalidad el diseño y validación de un cuestionario sobre competencias docentes, a partir de la propuesta de Tribó (2008) y fundamentado en diferentes estudios educativos y sobre profesorado de relevancia (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2003; Jofré y Gairín, 2010; Monereo y Pozo, 2007). El punto de partida fue tener en cuenta todos los momentos de la profesión docente en la etapa de Educación Secundaria, desde la formación inicial hasta el desempeño profesional para realizar una única validación. Sin embargo, se constató que los egresados del Máster de Secundaria pertenecían a una población distinta, por lo que finalmente se abordó la validación conjunta de los otros tres grupos restantes (docentes de secundaria, estudiantes del máster y profesores del máster), que pertenecen a una misma población.

Los resultados indican que este instrumento cumple con los requisitos de fiabilidad y validez. Para ello, hemos abordado un análisis de la fiabilidad y la validez, calculando los parámetros para cada dimensión del cuestionario (esto es, Saber, Saber hacer, Saber estar y Saber ser). En la prueba de fiabilidad hemos utilizado Alfa de Cronbach, mientras que, en la validez de constructo, hemos empleado el análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden para confirmar la unidimensionalidad de los constructos, a través del método de extracción de componentes principales y rotación oblicua. Los resultados presentados informan que el cuestionario reúne las condiciones técnicas necesarias y se puede utilizar para investigaciones que persigan recoger información sobre esta nueva conceptualización del rol docente basado en competencias.

A pesar de los buenos resultados en las pruebas aplicadas, somos conscientes de que nuestra investigación presenta ciertas limitaciones. Una de ellas la constituye la muestra, si bien cumple con las condiciones de representatividad, se circunscribe al ámbito de una ciudad concreta y sería deseable ampliarla a otras geografías. Por otra parte, queremos señalar otras limitaciones propias del tipo de instrumento: la posibilidad de que el sujeto conteste en línea de deseabilidad social, sin suficiente sinceridad y con un cierto grado de desconocimiento de lo que significa competencia. Tal y como nos recuerda Perrenoud (2004), las competencias son un esquema abstracto y no son directamente observables, si bien pueden inferirse a partir de prácticas y comportamientos. En este sentido, el propio término exige la utilización de instrumentos complementarios si lo que se desea es evaluar no solo su importancia, sino la competencia en sí misma como, por ejemplo, la observación, un diario reflexivo o la entrevista.

Por otra parte, la principal ventaja de este cuestionario reside en la posibilidad de su aplicación en diferentes colectivos. Primero, este cuestionario proporciona información sobre la autopercepción de las competencias adquiridas por los profesores, lo que nos facilita el camino hacia la mejora educativa (Traver-Martí y Ferrández-Berruoco, 2016). En segundo lugar, puede ser utilizado como herramienta para la obtención de datos y toma de decisiones, tal y como exponen Perochena, Labatut y Martínez (2017), siendo interesante en nuestro caso para recoger información de las necesidades de formación, tanto inicial como permanente.

Precisamente, el análisis de muestras ha permitido averiguar que los egresados del Máster de Secundaria han mostrado pertenecer a una población distinta al resto de los colectivos considerados. Este hecho anuncia un comportamiento distinto en las respuestas, que si bien precisa analizarse más profundamente, sí parece indicar la existencia de un valor añadido en el hecho de cursar el citado

máster (Sánchez-Tarazaga, 2019). Estudios futuros podrían incluir otros análisis comparativos entre los estudiantes y los egresados para comprender mejor las diferencias con los restantes colectivos que no lo han cursado o estén en el comienzo.

Referencias

- Álvarez, M., Asensio, I. y García, J. M. (2012). Deporte y competencias genéricas en la universidad: diseño y validación del «competest». *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 141-163. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41195>
- Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Caena, F. y Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators. *European Journal of Education*, 54, 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Colmenero-Ruiz, M. J. y Pegalajar-Palomino, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *ESE Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39796> <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>
- Comisión Europea (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes (Commission staff working document)* Estrasburgo, SWD 374 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana UNESCO.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97411>
- Escudero, J. M., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 165-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9409>
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice.
- Fernández de la Iglesia, C., Fernández C. y Cebreiro, B. (2016). Desarrollo de un cuestionario de competencias en TIC para profesores de distintos niveles educativos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 135-148. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.09>
- Ferrando, P. J. y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- FIER (2010). *Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2: Teacher Education Curricula in the EU. Final Report*. University of Jyväskylä. http://ktl.jyu.fi/img/portal/17545/TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010_WEB.pdf
- Fuentes Moreno, C., Sabido-Codina, J. y Albert, J. M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-210. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16, 48-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968589>
- García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (2000). *Análisis Factorial*. La Muralla.
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update*. Allyn y Bacon.
- Jimeno Sacristán, J. (2012). ¿Por qué nos importa la educación en el futuro? En B. Jarauta y F. Imbernón (coords.), *Pensando en el futuro de la educación* (pp. 9-16). Graó.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final - Fase I Bilbao, Universidad de Deusto. http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/tuning_educational_structures_espanyol_0.pdf
- Halász, G. (2019). Designing and implementing teacher policies using competence frameworks as an integrative policy tool. *European Journal of Education*, 54, 323-336. <https://doi.org/10.1111/ejed.12349>



- Imberón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de professores*, 1, 121-129.
- Jofré, G. y Gairín, J. (2010). *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*. UAB-Departamento de Pedagogía Aplicada.
- Luna, E. y Reyes, E. P. (2015). Construct Validation of a Questionnaire for Assessing Teaching Competence. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(3), 13-27.
- Manso, J. y Valle, J. M. (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio. En J. M. Valle y J. Manso (dirs.), *La 'cuestión docente' a debate: Nuevas perspectivas* (pp. 179-182). Narcea.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes*. Narcea.
- Monereo, C. y Pozo J. I. (2007). Competencias para convivir en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 11-18. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/35968>
- Montero, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88. http://www.ub.edu/obipd/docs/article_montero.pdf
- Moya, J. M. y Manso, J. (2019). *Profesión y profesionalidad docente*. ANELE.
- Nóvoa, A. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 211-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- OCDE (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perochena, P., Labatut, E. y Martínez, F. (2017). Adaptación y validación del cuestionario estilos de enseñanza (Portilho/Banas) en el contexto educativo español. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 71-90. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.004>
- Pimienta, J. (2014). Elaboración y validación de un instrumento para la medición del desempeño docente basado en competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 231-250. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5648>
- Prendes, M. P. y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fabfb679-b10c-4f91-b467-dc4d8f1e1869/re36108-pdf.pdf>
- Salazar-Gómez, E. y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17-29. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 44-67. [doi: 10.15366/jospoe2016.5.003](https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.003)
- Sánchez-Tarazaga, L. (2019). Situación actual del MESOB en España: Visión global de sus planes de estudio. En J. Manso (Coord.), *La formación inicial del profesorado en España* (pp. 83-107). CNIIE-Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Sánchez-Tarazaga, L., y Manso, J. (2022). Secondary teacher's competences in Spain: The evolving teacher profile in initial teacher education programs. *Education Policy Analysis Archives*, 30, (8). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8992/1/12%20Estudios%20Eb.pdf>
- Serrano, R. y Pontes, A. (2017). Diferencias entre Expectativas y Logros en las Competencias del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.235151>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.pdf>
- Traver-Martí, J. y Ferrández-Berruero, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles educativos*, 38(151), 86-103.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XX1*, 11, 183-209. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.314>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.



La calidad educativa en Colombia: Factores internos y externos a la escuela asociados al mejoramiento de la misma

Educational quality in Colombia: Internal and external factors associated with school improvement

José Alfredo Díaz Palacios 

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia

e-mail: alfito007@yahoo.es

Resumen

Este artículo se presenta como resultado de la compilación teórica que, a través de las investigaciones llevadas a cabo por el autor sobre la calidad educativa en Colombia, permite reconocer ciertos factores que hacen referencia a la mejora de la calidad educativa y que en algunas oportunidades no se mencionan, o si se hace no se profundiza en la injerencia que tiene cada uno de ellos en la mejora de la calidad educativa. Dichos factores se han tenido en cuenta desde las diferentes perspectivas que se consideran luego de investigar sobre el concepto. En primer lugar, se presentan elementos que hacen parte del quehacer escolar y que se perfilan como coadyuvantes de la calidad educativa y se tienen en cuenta factores que han aparecido en estudios estadísticos como reportes desde la evaluación docente que se lleva a cabo periódicamente en Colombia o por resultados de las partidas presupuestales que destina el Estado para la mejora de la escuela en aspectos como la infraestructura escolar, los planes académicos de mejoramiento, etc. En segundo lugar, se profundiza en cada uno de estos aspectos, para después analizar su injerencia en la búsqueda de la calidad educativa; proponiendo alternativas a factores que a la postre no revisten la relevancia que esperan desde las entidades territoriales que regulan lo educativo; y al final, después del análisis que permite el artículo, se explica cómo el conjunto de los factores analizados contribuye a la mejora de la calidad educativa.

Palabras clave: calidad educativa; factores escolares para la calidad; escuela; evaluación; infraestructura escolar.

Abstract

This article is presented as a result of the theoretical compilation that, through the research carried out by the author about educational quality in Colombia, allows recognizing some factors that refer to the improvement of educational quality and that in some occasions are not mentioned, or, if they are, the interference that each of them has in improving educational quality is not dived into. These factors have been taken into account from the different perspectives that are considered after investigating the concept. Firstly, some elements that are part of the schoolwork are presented, which are outlined as contributors to educational quality: factors that have appeared in statistical studies are also taken into account, such as reports from the teacher evaluation that is carried out periodically in Colombia, or by results of the budget items that the State allocates for the improvement of the school in aspects such as school infrastructure, academic improvement plans, etc. Secondly, each one of these aspects is dived into, after analysing their interference in the search for educational quality. It proposes alternatives to factors that in the end do not have the relevance expected from territorial entities which regulate education. In the end, after the analysis that the article provides, it is explained how the set of factors analysed contributes to the improvement of educational quality.

Keywords: educational quality; school factors for quality; school evaluation; school infrastructure.

Revisado/Reviewed: 21-01-2022

Aceptado/Accepted: 05-04-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Díaz, J. A. (2022). La calidad educativa en Colombia: Factores internos y externos a la escuela asociados al mejoramiento de la misma. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 106-119. doi: 10.15366/tp2022.39.009

1. Introducción

En la agenda de los organismos internacionales que regulan lo educativo el mejoramiento de la calidad educativa se contempla como una estrategia para proyectar al país en las diferentes esferas que lo componen. Dentro de este plan, «se presentan estrategias de mejoramiento de los sistemas educativos empezando por la revisión del desempeño de los estudiantes, siguiendo con la evaluación del desempeño docente» (Vaillant, 2008, p. 19) hasta llegar a la «revisión de los procesos académicos y administrativos que ocurren al interior de la institución educativa» (Murillo, 2006, p. 7). Sin embargo, esta revisión de lo educativo se ha consolidado unilateralmente como respuesta a las pruebas de evaluación que se aplican periódicamente a los colectivos mencionados, resultados que la mayoría de las veces desfasan la verdadera magnitud de lo que miden, pues dejan de lado factores que no se tienen en cuenta para consolidar un concepto holístico de la calidad educativa. Este artículo pretende hacer una revisión de ciertos factores que hacen parte de la calidad educativa y que poco se han revisado a través de los estudios sobre calidad educativa en Colombia, como: el concepto de calidad educativa desde diferentes posturas, la visión social de la educación, la posición del sujeto en la escuela, en la comunidad y la pertinencia de la organización escolar dentro de los propósitos sociales del sujeto, la revisión de la adecuación de la infraestructura escolar indagando por la conveniencia del mejoramiento de las escuelas para el logro de la calidad educativa, el papel del currículo y las prácticas educativas, la jornada escolar y el mejoramiento docente y, por último, el papel de la familia en el mejoramiento de la escuela.

Para afianzar un concepto de calidad educativa en el ámbito académico (Seibold, 2000), se ha estudiado la calidad desde diferentes reflexiones, empezando por la filosofía y la ética, hasta llegar a la concepción política del término.

Al abordar el concepto de calidad desde la filosofía, este se convierte en un concepto relativista que sitúa el término desde la subjetividad como lo sostiene Weber (1984) aseverando que la calidad se aprecia como el «significado promedio o aproximado de algo que le otorgue un grupo de personas» (p. 26); es decir, la visión de un grupo social que otorga un «valor» a cierto objeto y se convalida por el mismo grupo. Así, el concepto de calidad es el producto de acuerdos convencionales del grupo social, siguiendo lo propuesto por Solana (2002),

Calidad es un término que evoca diferentes imágenes mentales según las experiencias y formación propia. En sentido amplio, equivale a cualidad, a aquella característica por lo que algo es como es. Y refiriéndose a estas maneras posibles de ser de las cosas, calidad significa «clase» y se refiere al grado o lugar ocupado por ellas en la escala de lo bueno o de lo malo. (p. 34).

Desde lo social, la calidad es vista como la «construcción de geo-pedagogías desde las realidades escolares y sociales», al plantear que «no es posible pensar la escuela sin un referente territorial, cultural, ético, de género, y por supuesto social» (Mejía, 2006, p. 38), esta visión apunta a incluir elementos sociales que no eran tenidos en cuenta para sopesar la calidad educativa, los estudiantes, los maestros, el entorno, siguiendo a Mejía (2006) en la calidad también «se apuesta por superar y trascender lo curricular y lograr involucrar la cultura, las tradiciones del lugar y el contexto en el que los estudiantes y los maestros se encuentran inmersos» (p. 38)

Es por esto que el planteamiento de una nueva visión de calidad educativa supone un replanteamiento de lo educativo, la escuela, el currículo, los programas, la jornada escolar, los presupuestos, como sugiere Bermúdez (2011).

Se requiere que tanto las instituciones educativas como los educadores definan con absoluta claridad su propia concepción de sociedad, del ser humano y de sus interacciones, de la realidad y del conocimiento, pues es a partir de estas concepciones como se configuran las relaciones educativas al interior y al exterior del sistema (p. 17).

Esto hace que la escuela como una pieza del entramado social deba reinventarse, pero no puede hacerlo de manera unilateral, sino que precisa del consenso de los actores involucrando directivos, docentes, estudiantes, entorno social, entre otros; la consolidación de un nuevo concepto de calidad educativa precisa de un nuevo esquema de escuela, diferente a aquel en el que se concibe la calidad en educación resumida en los guarismos que arrojan las pruebas implementadas.

Por lo dicho anteriormente, la nueva escuela ha de ser la institución que, aunada a la comunidad circundante, busque salidas a los problemas comunes que los aquejen, llevando a cabo un plan que

redunde en beneficio de todos. Debe la escuela permitir la proyección de los sujetos, no solo de los educandos, sino de los docentes y de las familias que hacen parte de la escuela y de la comunidad; ha de preocuparse por motivar al aprendizaje dentro de las necesidades que demande la comunidad de la que hace parte, no solamente enseñando las materias que sugiere el Ministerio de Educación, sino incentivando aquellas materias que fortalecen la subjetividad y el desarrollo del sujeto integral.

Por otro lado, una nueva escuela es aquella institución incluyente de la que hacen parte sujetos dinamizadores, cuyo compromiso con el cambio social motive su transformación, como se sostiene desde la UNESCO:

La inclusión es un movimiento orientado a transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad del alumnado. Es fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación con igualdad de oportunidades y está relacionada con el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. (p. 120)

La inclusión, por tanto, obliga a repensar la escuela enriquecida con una nueva visión de docente. El docente como ser autónomo, dinámico, pensante y participativo en las decisiones que se originan al interior de la escuela, orientador de la adquisición de conocimientos, comprometido con el cambio social. Una nueva concepción de docente supone el aventajamiento de los procesos educativos al interior de la escuela y por ende un mejoramiento sustancial en la calidad educativa.

Por todo lo dicho anteriormente, la calidad en educación debe centrarse en la proyección de los individuos que conforman el aparato escolar, tomando como plataforma el núcleo inicial de formación (la familia), continuando con la escuela y desembocando en el entorno de este sujeto (la comunidad).

El pensar la reacomodación de los elementos que la conforman —el currículo, la didáctica y las prácticas educativas— genera un nuevo proceso de evaluación. Esto debe permitir que el sistema escolar con miras a la calidad educativa sea revaluado tomando en cuenta cada uno de los procesos que tienen lugar desde el interior de la escuela, involucrando a los participantes dinámicos y a aquellos que parecen externos al mismo.

La manera como se concibe la calidad educativa debe ser examinada si se tiene en cuenta que los elementos que participan ahora en el concepto han aumentado. La nueva revisión de la calidad debe alejarse del concepto construido desde los datos conseguidos a través del proceso de evaluación; por esto mismo, la evaluación tanto de los educandos como de los docentes para el logro de esta calidad deberá ser replanteada tomando como punto de partida del proceso todos los elementos mencionados anteriormente, yendo más allá de la visión de lo educativo como la simple relación maestro-estudiante.

2. Los nuevos retos en la calidad educativa

La actuales políticas en evaluación y calidad educativa presentadas desde los últimos gobiernos en Colombia han preparado a la escuela, para desde allí dar un salto hacia la calidad en educación y han tomado ciertas variables que, si bien es cierto que han ayudado a la proyección del sistema educativo colombiano, no han solucionado del todo la encrucijada en la que se encuentra la educación actual, sin embargo, los puntos propuestos son ineluctables al momento de enriquecer un planteamiento de la calidad educativa y sugerir elementos que consoliden una estrategia adecuada para el logro de la calidad en educación. Las mejoras en términos de calidad siguen siendo insuficientes como se puede ver en los planes de mejoramiento; es por eso que algunos elementos deben ser revisados con miras a definir metas para el logro de la calidad educativa.

Desde el trabajo de Barrera-Osorio et al. (2012) se destacan elementos que sirven de guía para el mejoramiento de la calidad educativa, entre los que se encuentran:

- El fortalecimiento de la evaluación de la calidad de la educación, esto implica la revisión de lo que se ha hecho hasta ahora, la corrección de las fallas que ha tenido el proceso, la inclusión de factores que no fueron tenidos en cuenta; una evaluación formativa y no punitiva como hasta ahora se había proyectado el proceso.



- El fortalecimiento de la capacidad institucional de los colegios públicos, cuidadosamente se plantea la organización en la planeación escolar, obedeciendo a los resultados de la revisión llevada a cabo en el punto anterior, que involucra, no solo la mejora de la institución desde la infraestructura, sino también al interior de la misma involucrando el componente personal y académico (currículo, planes de mejoramiento académico, proyección de los estudiantes), pero también se ha de tener en cuenta el elemento humano, que involucre a todos los actores escolares.
- La implementación de la jornada escolar completa, lo que se ha de llevar a cabo con mucha cautela, pues lo que se busca es el aprovechamiento del tiempo con miras a mejorar el desempeño de los estudiantes; sin embargo, se debe hacer una revisión concienzuda del aprovechamiento del tiempo tomando en cuenta las diferentes alternativas de jornada escolar.
- La implementación de una política de docentes que permita atraer mejores profesionales y mejorar los instrumentos de evaluación de los docentes, esta acción obliga a la participación de todos los componentes sociales de la escuela, dejando en claro en primer lugar la mejora de los docentes que ya se encuentran laborando en la institución con planes concretos de mejoramiento de su labor, aclarando el propósito de la institución dentro del contexto social y la escuela como respuesta a las necesidades sociales.
- La participación del sector privado en los planes educativos, en este punto se deben unir estrategias para hacer participar a los diferentes colectivos sociales que aportarán a las necesidades del entorno de la escuela, para que desde esta se puedan brindar soluciones.

Muchos de los postulados anteriores que parecieran imperiosos a la hora de tomar decisiones para el mejoramiento de la calidad educativa han de enriquecerse atendiendo al contexto y las necesidades reales que demanda la escuela como medio de promoción social para, con el conocimiento de las mismas, ahondar en las mismas mancomunadamente entre los componentes escolares, con los actores sociales que circundan la escuela.

3. Fortalecimiento de la calidad en educación

Desde la dirección escolar para el mejoramiento de la calidad en educación se han tomado muchas acciones con miras a la proyección de la escuela y por ende del sistema educativo nacional.

Tareas como la transformación de la escuela desde la modernización de las instituciones (mega-colegios), el mejoramiento del uso de los recursos, la ampliación de la cobertura incluyendo acercamiento a las instituciones a estudiantes que antes tenían dificultad para asistir a la escuela, alimentación escolar para todos los estudiantes (Ministerio de Educación 2011), ayudas educativas por parte del gobierno para la educación de una buena parte de la población, mejoramiento y actualización de los planes académicos, intentando igualar con planes de manera internacional, incentivo a los educadores como patrocinio para la educación posgradual; han redundado en la percepción de una nueva escuela con miras a su proyección y al mejoramiento de los países, empero, a pesar de todas estas acciones, aún se percibe que el avance en calidad en Colombia se encuentra rezagado, pareciera que no se ha llegado al punto que permita mejorar totalmente la calidad educativa.

Es posible que la percepción de la calidad deba tomar por otro rumbo o corregir de manera más cercana las acciones que se han tomado para desde ahí proponer una nueva dirección de la calidad educativa. Desde este trabajo se vislumbra la manera de añadir elementos para ayudar al mejoramiento de la perspectiva que se tiene de la visión de la calidad educativa, es de aclarar que no es una tarea terminada, por el contrario, es menester recabar día por día sobre lo que se construye para hacerlo más útil.

A continuación, se analizan algunos factores que podrían ayudar al mejoramiento de la calidad en educación.

4. La calidad desde los resultados en pruebas estandarizadas

El primer acercamiento o por lo menos el más reciente hacia la calidad educativa se ha centrado en la revisión de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas como la prueba PISA (Programme for International Student Assessment); y de los docentes en las pruebas sugeridas por el

BID (Cruz-Aguayo, Hincapié, Rodríguez, 2020). En los dos casos los buenos resultados se convierten en sinónimos de calidad, mientras que los malos resultados son muestra de la baja calidad de las instituciones, en palabras de Popham (1999):

En estos días, si los puntajes que obtiene una escuela en pruebas estandarizadas son altos, la gente piensa que su profesorado es eficaz. Si los puntajes en las pruebas estandarizadas son bajos, se considera que el cuerpo de profesores es ineficaz. En ambos casos, esas evaluaciones pueden ser erradas, porque la calidad educativa está siendo medida con una vara equivocada. (p. 2)

Y desde esta perspectiva se hace seguimiento a la calidad educativa y se toman correctivos para el mejoramiento del proceso. Esto ocurre por el afán de internacionalizar la escuela que exige además ciertos parámetros en la infraestructura escolar, como también la eficacia en la apropiación de los recursos.

Las pruebas PISA se aplican internacionalmente, y recientemente se hace en Colombia desde 2006, y desde los resultados, algunos órganos de revisión del país presentan los estados de la educación colombiana. Esta prueba permite hacer comparación de desempeño entre estudiantes de básica y media de distintos países en tres áreas de interés: lectura, matemáticas y ciencias. Las pruebas PISA en palabras de Gentili (2014), citado por Guevara (2017)

Es la expresión más compleja de esta gran arquitectura de medición de la calidad de la educación, hay sistemas más simples, pero también estructurados bajo la premisa de que la calidad se puede medir gracias al uso de indicadores derivados de los aprendizajes de los alumnos en algún momento de su historia escolar. (161)

Con los resultados de las pruebas se presenta un consolidado que permite (por el Ministerio de Educación) hacer un seguimiento a la calidad en educación. Por su parte, Colombia ha diseñado una prueba que se aplica tanto a estudiantes de 9.º y 11.º llamada prueba «Saber», esta prueba es anual y por sus resultados se da un estimado de la manera como la educación nacional ha ido evolucionando. Estos son los primeros mecanismos de seguimiento a la calidad en educación por los resultados de las pruebas anuales que se aplican a los estudiantes.

Como lo muestra el estudio de Barrera-Osorio et al. (2012), se hace una referencia directa entre los resultados de las pruebas con la inversión en educación. Según el estudio, en el 2009 los resultados de las pruebas para los estudiantes colombianos estuvieron por debajo de la media, lo que obligó a revisar por parte del Estado la inversión en educación. Sin embargo, con el estudio se encontró que la inequidad social es un factor que mediaba en la mejora educativa, mostrando que las personas con escasos recursos son más proclives a presentar detenimiento en la mejora educativa, lo que exhortó al estudio a sugerir mecanismos que aseguraran la igualdad social por parte del gobierno nacional.

Por parte de la evaluación docente mucho se ha tejido alrededor de esta acción y se han tomado decisiones gubernamentales que han afectado el desarrollo del desempeño docente (Martínez-Chairez; Guevara-Araiza; Valles-Ornelas (2016); por su parte, Tedesco (2010) sostiene con respecto a la evaluación docente y la calidad educativa: «la calidad de la educación la definen los maestros y los profesores, ningún país ofrece mejor educación o educación de mayor calidad más allá de la calidad de sus maestros», es por esto que la preparación de los docentes en las estrategias del mejoramiento de la calidad educativa debe ser una acción de primera mano, pues la evaluación docente aún presenta fallas, ya que aparece como una mal planeada evaluación con miras a excluir docentes del sistema o mal contratarlos para beneficio económico de las instituciones denigrando la profesión y perjudicando al sistema educativo en general.

Para reforzar la calidad en educación se debe dejar de lado el viejo concepto de los resultados para dar paso a otros factores que se tienen en cuenta para el mejoramiento de la calidad en educación: los recursos, la revisión de las condiciones laborales de los docentes, la cobertura en educación, la alianza familia-escuela, entre otros, son algunos de los aspectos que se deben revisar para proponer una estrategia colectiva que permita avanzar en la consolidación de una calidad educativa creíble, durable y eficiente. Como Yzaguirre (2007) comenta a propósito de la evolución y la calidad educativa:

La evaluación es un factor necesario para contextualizar la calidad educativa, sin embargo, para que efectivamente pueda existir una relación entre evaluación y calidad de la educación, se requieren importantes mediaciones cuya ausencia ha impedido, en muchos lugares y en el pasado, que la existencia de evaluación asegure calidad de la educación. (p. 422)

Desde esta perspectiva la evaluación gana una nueva connotación, pues se implementa como la posibilidad de reevaluar las acciones de todos los actores de la escuela, dejando de culpar a maestros y estudiantes del bajo desempeño escolar. La evaluación tanto de docentes como de estudiantes sirve como marcador para mejorar las debilidades de la institución y reforzar las fortalezas de esta.

5. La calidad educativa y la labor docente

Otro punto de referencia obligatoria siempre que se habla de calidad educativa es la acción docente destacada dentro de las demás actividades educativas institucionales. Carr y Kemmis (1988) involucran el ejercicio docente dentro de la calidad educativa como «el proceso de optimización continua de la actividad del docente que apoya y desarrolla el aprendizaje formativo» (p. 162); Casanova (2012), por su parte, sostiene que la calidad educativa desde la labor docente se evidencia mediante la revisión de los resultados obtenidos por los estudiantes, los cuales se equiparan con los de los docentes en su evaluación institucional y desde ellos se resalta la institución como de calidad o exenta de ella.

La evaluación docente empezó a tener protagonismo en América Latina a comienzos de la década de los años 90; desde entonces los estados propusieron estrategias para el mejoramiento del desempeño docente incentivando el avance docente mediante la actualización e incentivos por su desempeño, todo lo anterior con miras al mejoramiento de la calidad educativa en Latinoamérica.

La reflexión sobre la calidad educativa endilga un papel preponderante a la labor docente, pues los logros se respaldan desde los resultados de los educandos, de las instituciones y de su propia labor.

Los ministros de Educación en el año 2002 en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) propusieron: «los docentes son el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos» por esto, el factor docente como promotor de lo educativo y de la calidad es de tal importancia, como lo son los estudiantes, las directivas y la infraestructura escolar, es por esto que el seguimiento a la labor docente debe hacerse de forma que su proyección asegure la consecución de los resultados esperados por las directivas en las evaluaciones y en la calificación de su desempeño.

El desempeño docente es un factor que se asocia de manera directa a la calidad de la educación (Martínez-Chairez, Guevara-Araiza, y Valles-Ornelas, 2016). Se afirma por otra parte que la sociedad y la escuela deben contar con profesionales con buena preparación y con clara conciencia del alcance de su desempeño. Román y Murillo (2008) señalan: «los docentes son actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje es algo de lo cual hay no sólo consenso social, sino que cada vez es más sólida la evidencia empírica que lo confirma» (p. 2). El desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como:

El proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida. (UNESCO/OREALC, 2007)

Es así como el rol de los docentes se sopesa en las siguientes tres dimensiones: en primer lugar, la de los aprendizajes de los estudiantes, en la que la labor docente se evalúa desde los resultados escolares definitivos de los estudiantes sin tener en cuenta el proceso que se ha seguido, las características de los estudiantes, el entorno educativo, desconociendo otros muchos factores; en segundo lugar está la gestión educativa, que hace referencia al proceso de enseñanza como tal, lo cual involucra el proceso en sí en el que el docente planea lecciones, dicta las clases, califica trabajos y hace seguimiento a sus educandos, este solo se evalúa de acuerdo al resultado final; y, por último, las políticas educativas, que muchas veces se plantean en contra de la profesión docente y alejadas de los intereses de los

maestros como profesionales con propósitos de sanción para los resultados de la evaluación entre otros.

Desde las pretensiones que persiguen la calidad educativa, la labor docente ha de tener un papel protagónico, pero no solo para evaluar el accionar docente con fines punitivos, sino para ahondar en las necesidades docentes que redunden en beneficio tanto para los docentes como para los estudiantes y, en general, para las instituciones y la sociedad; para ello ha de develarse la situación real de los docentes, la manera como son contratados desconociendo el rango de profesional que atañe a la carrera docente, el nivel salarial que corresponda con su condición profesional.

Así como la posición nuclear que para la calidad educativa hace parte la labor docente, demanda una revisión por parte del gobierno y las entidades territoriales que vigilan el desarrollo del sistema educativo; un plan de mejoramiento para los docentes debe incluir un nuevo propósito de la evaluación que permita el mejoramiento personal no solo académico, sino también salarial, de estabilidad laboral y de acompañamiento en el mejoramiento por parte de las directivas.

6. El uso adecuado de los recursos financieros de la escuela genera calidad educativa

Todos los países destinan cierto porcentaje del presupuesto nacional para asegurar la buena marcha del andamiaje educativo, Colombia por su parte muestra un aporte de recursos que vale la pena revisar (Barrera-Osorio et al, 2012):

Los departamentos están encargados de distribuir entre sus municipios no certificados los recursos del (Sistema General de Participaciones) SGP, administrar las instituciones educativas y su personal docente y administrativo (incluyendo nombramientos, ascensos y traslados), evaluar el desempeño de rectores y directores docentes, y distribuir entre los municipios las plantas departamentales de personal docente. Las competencias de distritos y municipios certificados son muy similares a las de los departamentos con la diferencia de que la distribución de los recursos del SGP y de personal se da únicamente entre sus propios establecimientos educativos. (p. 11)

Sin embargo, históricamente se ha visto una desatención al sistema educativo que puede ser causada por el desconocimiento de las directivas escolares en el manejo de los recursos o la exiguidad de los mismos desde las partidas gubernamentales. Pérez (2018) asevera:

En la financiación de la educación y los recursos que se asignen se refleja la importancia política y social que los Estados otorgan a la educación, así como la intencionalidad sobre qué tipo de sociedad y de resultados en el ordenamiento social, institucional, cultural y económico queremos alcanzar.

En la actualidad se siente que los recursos destinados a la educación no son suficientes para despejar muchas de las brechas en las que se ve inmerso el sistema educativo, esto obliga a profesionalizar a las directivas educativas gubernamentales en el manejo de los recursos. Siguiendo a Pérez (2018)

En el año 2018 no se han resuelto los problemas de cobertura en preescolar, en la educación media y menos en la superior; además, subsisten grandes diferencias entre la educación que ofrecen las instituciones escolares oficiales y privadas, o entre la educación urbana y rural, sin olvidar los atrasos que padecen los niños de grupos poblacionales minoritarios. (p. 2).

Pues una de las grandes grietas que tiene el sector educativo alude a la diferencia abismal de la calidad entre la educación pública y la oficial; no solamente por el uso de los recursos, sino también por la desatención del Estado en algunas de las zonas más alejadas del centro del país.

Aunque los gobiernos destinen recursos a lo educativo, en materia de educación pública se debe tener especial cuidado en su manejo, pues los resultados en muchas evaluaciones no dan cuenta de su buen uso, es de aclarar que estas evaluaciones en un comienzo se presentan como el desempeño de las instituciones y los estudiantes, pero se ha de recabar en la manera como los recursos públicos destinados a la educación propicien el mejoramiento perceptible de la calidad en educación.



Para que se empiece a optimizar el uso de los recursos financieros en la educación pública se debe en primer lugar tener objetivos claros dentro de los propósitos escolares, para ello, los planes de mejoramiento escolar deben ser claros y contener objetivos entendibles, primero por los estudiantes, quienes deben tener claras las metas por las cuales asisten a la escuela; por otro lado, de los docentes, quienes deben conocer el propósito de su rol profesional; y, finalmente, las directivas docentes, quienes deben tener en claro los propósitos que les permitan distribuir los gastos y de algún modo organizar el gasto y optimizar el uso de los recursos.

Una de las alternativas que se tomaron en Chile hacia el 2015 (MEN Chile, 2017) fue crear centros de liderazgo cuyo objetivo se centra en la orientación del personal directivo docente no solo en el adecuado uso de los recursos, sino también en el conocimiento de estrategias que promueven la acción pedagógica en la institución; estas acciones deben ser tenidas en cuenta si se quiere mejorar la calidad, toda vez que se evidenció una mejora notoria en la calidad de las instituciones como respuesta a la organización en el manejo de los recursos.

Es menester nombrar al interior de la escuela comités de revisión y evaluación de la eficiencia de la aplicación del gasto, como también de la corrección inmediata de los errores que se puedan cometer en la aplicación del mismo, que los entes gubernamentales provean la orientación necesaria para optimizar el gasto y hacer más eficiente el uso de los recursos educativos, resaltando para ello el efecto que tiene en el proceso de mejoramiento el buen manejo de los recursos sobre los diferentes actores del aparato educativo.

Para que se logre un óptimo aprovechamiento de los recursos, el Estado debe instruir a los encargados del manejo de los mismos en su utilización adecuada, de forma que periódicamente se rinda cuentas del seguimiento del uso de los recursos mediante un plan organizado cuyos objetivos sean claros, alcanzables y entendibles para cada uno de los colectivos que hacen parte de lo educativo, destacando de manera periódica los objetivos conseguidos en el proceso.

7. Fortalecimiento de la calidad en educación

Como se ha podido apreciar a través de este artículo, muchos factores hacen parte de la tarea del mejoramiento de la calidad educativa; sin embargo, las autoridades colombianas en educación se han centrado en el mejoramiento de la infraestructura escolar como primer paso para mejorar la calidad educativa.

El mejoramiento de los colegios públicos ha sido una de las tareas primordiales desde que se empezó a hablar de la calidad educativa. Los megacolegios asumidos como una de las soluciones a las pobres instalaciones que se acostumbraban a acudir en las instituciones públicas empiezan a marcar la diferencia en la educación actual y supuestamente acortan la brecha de diferencia entre los colegios públicos y los privados. Este es el iceberg en un sistema de transformación escolar que tiende a mejorar cada vez más (Rodríguez, 2017).

Algunos teóricos relacionan el diseño de los edificios con la eficiencia en el proceso educativo; Herrera (2006) citado por Castro, y Morales (2013) afirma que «un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos» (p. 2), lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los niños y niñas.

Dentro del mejoramiento de la educación pública que incluye la infraestructura escolar, se une la adecuación de la jornada y la oferta de los programas, es por eso que durante los últimos años el país ha introducido diversos programas a gran escala con el objetivo fundamental de aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación pública en Colombia; estos programas se pueden dividir en dos grandes grupos: programas de subsidio a la oferta y programas de subsidio a la demanda. Se ha dividido los programas para revisar en cierta medida los principales resultados de aquellos programas que cuentan con evaluaciones de impacto realizadas durante los últimos años y las principales lecciones que podemos aprender de los mismos.

Así, cuando se trata de proyectar a la escuela, la calidad de la educación se puede abordar desde diferentes aspectos que hacen parte de lo educativo; puede ser vista inicialmente desde la parte académica centrando la atención especialmente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que resulta la carta de navegación de la institución educativa. El proyecto educativo institucional ha de ser diseñado desde las necesidades inmediatas de la comunidad circundante a la escuela, esto involucra



no solo a los estudiantes, sino a los docentes y las familias para que los objetivos escolares recaigan sobre el propósito educativo que se extiende a los estudiantes; al reconocer las necesidades de los estudiantes, los docentes deben acondicionar el proyecto a sus prácticas profesionales, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes.

Lo anterior debe estar enmarcado en una planeación de la administración que conozca el uso adecuado de los recursos ya humanos, financieros y administrativos, que reconozcan el logro de los objetivos de la comunidad educativa. Esto permitirá elaborar un currículo que corresponda a las necesidades de la comunidad en la que se desarrolla la escuela que incluya elementos que permitan no solo proyectar a los estudiantes, sino a la familia, la escuela y la comunidad en general.

Es por esto que se propone el mejoramiento y la actualización constante de los docentes, motivados en su trabajo con salarios apropiados que les permitan centrar su atención en la institución de la que hacen parte y que se identifiquen con los propósitos de la escuela, que investiguen y pongan en práctica los resultados de las investigaciones, socializando no solo con los actores escolares, sino también con los padres de familia y la comunidad en general; que se generen propósitos de calidad que sean planeados desde los objetivos iniciales de la institución, en los que participen los actores educativos en coordinación con las familias de la comunidad para dar respuesta a sus necesidades.

Se debe planear desde la institución un sistema de evaluación que en primer lugar responda a las necesidades de la escuela, en el que participen todos los componentes de la escuela tanto en la planeación como en la aplicación, de forma que se deba tener un plan de mejoramiento de los errores que se puedan haber cometido durante el año lectivo; la búsqueda de intercambios académicos y tecnológicos con otras instituciones nacionales e internacionales.

La escuela necesita contar con espacios que faciliten la enseñanza y el aprendizaje; por ende, la infraestructura escolar cumple un rol importante en el desarrollo de estos procesos. El problema ha radicado en que se ha minimizado el poder del edificio escolar y la influencia que este ejerce en los procesos educativos y es que el espacio tiene una función didáctica. Cabe señalar que «cualquier deficiencia en el número o tamaño de los espacios disponibles para la enseñanza puede afectar negativamente la conveniencia educativa de una escuela» (Castaldi, 1974, p. 87). Al respecto, Santos (1993) plantea que «vivimos y trabajamos en las escuelas sin percatarnos de la influencia que los espacios tienen en los miembros de la comunidad escolar» (p. 1); el espacio físico de las instituciones promete motivar de forma que se consigan los objetivos de la escuela, los nuevos colegios deben contar con edificios que logren una armonía que permita aprender dentro de un ambiente agradable para todos los actores.

Todos los aspectos anteriores sumados a una labor juiciosa aseguran un avance significativo en el logro del mejoramiento del sistema escolar.

8. Calidad educativa desde la jornada escolar y la cobertura

Basada en las conclusiones de la Misión de Sabios 2019, que pretendía aportar a lo educativo y al acercamiento a las nuevas tecnologías, la Ley General de Educación de 1994 en su artículo 85 establece que la educación pública se debe ofrecer en una única jornada, esto se confirma con el Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022), que busca con esta acción mejora en la calidad educativa. Infortunadamente estamos lejos de esa realidad, pues si revisamos un extracto del mismo PND (2018-2022), se encuentra lo siguiente:

Ahora bien, entre otras de las conclusiones de la evaluación (del PND), se detectó que en las instituciones educativas con jornada única hay mucha concentración en áreas básicas lo cual genera agotamiento en los estudiantes. Igualmente, se evidenciaron problemas de articulación entre el nivel nacional y territorial en cuanto a la infraestructura escolar y su dotación. Es relevante el hecho de que en promedio se recibió el 72,8 % de los docentes solicitados y el 64 % de los recibidos tenía el perfil adecuado. (p. 1)

No solo muy pocas ciudades en el país trataron de implementar dicha política sino que, además, los pocos esfuerzos que se hicieron cesaron a comienzos del milenio. A nivel del territorio nacional se podría decir que impera el sistema de la doble jornada.



Datos de Bonilla (2011) muestran que únicamente el 10 % de los estudiantes de básica y media que asisten a colegios públicos lo hacen en una jornada completa. Por otro lado, este porcentaje para estudiantes de instituciones privadas llega al 45 % en promedio. Adicionalmente, Bonilla (2011) muestra que la probabilidad de asistir o no a una institución de jornada completa está altamente correlacionada con el nivel socioeconómico de las familias. De acuerdo a estimaciones del autor, únicamente el 26,6 % de los estudiantes pertenecientes a hogares con ingresos inferiores a un salario mínimo mensual vigente (s. m. l. m. v.) asiste a una institución que ofrece jornada completa. Este mismo porcentaje para familias que superan los 10 s. m. l. m. v llega casi a un 75 %.

El aspecto de la jornada escolar ha sido un punto de inicio en torno al mejoramiento de la calidad educativa, pero primero se hizo una crítica mordaz a la doble jornada escolar (Bonilla, 2011)

Pese a la creciente evidencia internacional de que las medias jornadas escolares reducen la calidad de la educación y aumentan la exposición a distintos factores de riesgo, y que la calidad de la educación es uno de los principales determinantes del crecimiento económico y del desarrollo, resulta preocupante ver que la jornada escolar es un tema que apenas ocupa un lugar marginal en el debate sobre la educación en el país. (p. 14)

El gobierno nacional se ha preocupado por atender las necesidades de cobertura como la manera de allegar la escuela a los estudiantes, sin embargo, se ha determinado la cobertura educativa como la ampliación de cupos escolares según el Ministerio de Educación colombiano:

La cobertura es un atributo que hace parte de la calidad. Hablamos de una educación de calidad en un país, si ésta es capaz de dar respuesta al 100 por ciento de sus ciudadanos, con unos aprendizajes que les aseguren un desempeño satisfactorio en la sociedad misma. Una educación que trascienda, a través de los proyectos pedagógicos, a su vida misma. (MEN 2003)

Pero al revisar las metas de cumplimiento presentadas por los gobiernos, aunque se han logrado avances significativos, en otras regiones las estadísticas dan cuenta de un 40 % de cumplimiento, dando resultados poco motivantes para los programas de mejora educativa. En un estudio presentado por la Universidad del Rosario de Bogotá (Barrera-Osorio et al, 2012) se concluye que Colombia ha tenido avances importantes en cobertura, como se observa:

Colombia está hoy en una senda adecuada en cuanto a su política educativa, pero es necesario tomar medidas para acelerar este proceso. En los últimos años han mejorado las tasas de cobertura a nivel nacional y se empezó también a pensar en mejorar las políticas existentes para alcanzar una mejor distribución de la calidad de la educación y terminar la tarea comenzada en expansión de la cobertura. Sin embargo, el uso de algunos de estos mecanismos ha sido tímido así que es importante profundizar en ellos; en algunos casos hace falta afinarlos o introducir políticas adicionales para acelerar el ritmo al que viene mejorando la educación. (p. 50)

En algunos casos (por ejemplo, en el sector urbano), es probable que estas aumenten de forma importante cuando los niños que hoy están en educación básica pasen a la educación media. En otros casos, como el sector rural y algunas regiones apartadas, la política educativa debe insistir en profundizar los aumentos en la cobertura (Barrera, et al, 2012).

Para lograrlo se requiere un incremento en el PIB del 7.5 %, más formación para los educadores y mejores recursos didácticos, alimentación adecuada y balanceada para los estudiantes, equipos escolares, servicio médico permanente, nombramiento de 120.000 docentes para la jornada completa y para que refuercen aprendizajes en las diversas áreas, enseñen música, artes, ciencias, tecnología de punta, deportes, orientación escolar desde una pedagogía crítica para que los estudiantes tengan un pensamiento democrático y reflexivo. (Barrera et al, 2012)

9. La calidad educativa con el concurso de la familia

Un factor que se ha descuidado en las acciones que se han tomado para el mejoramiento de la calidad educativa es el papel que ejerce la familia dentro del engranaje educativo. Las acciones de revisión del sistema se centran en el desempeño de los docentes y los estudiantes, pero no se había tocado a la familia como elemento constitutivos del aprendizaje, Vila (1998) resalta la importancia de la familia en la educación en el siguiente aparte:

La enorme importancia que la familia tiene para el desarrollo infantil nos conforma a cada persona como diferente de la del costado ya que no hay ninguna familia que actúe de la misma manera e, incluso, tampoco es verdad que actúe de la misma manera con todos sus hijos. De hecho, desde la familia —entendida como una institución cultural— se entiende mejor la diversidad humana que desde los genes y la herencia. (p. 80)

En el año 2007 el Ministerio lanzó una cartilla «¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?» cuyo propósito era orientar a los padres en la forma como podrían participar del proceso educativo, reza la cartilla en sus comienzos:

La Política Educativa busca dar respuesta a las necesidades de mejoramiento de la calidad de vida de la población concentrando sus esfuerzos no solo en aumentar la cobertura sino también induciendo los cambios necesarios en las prácticas pedagógicas para que los docentes, directivos, padres de familia y comunidad en general permitan desarrollar en los niños y niñas no solo habilidades comunicativas, matemáticas y científicas sino, tal vez lo más importante, competencias para construir ciudadanía y fortalecer la formación de sujetos activos de derechos. (p. 12)

Sin embargo, al profundizar en la lectura del documento la verdadera inclusión de los padres no se da y se relega a las asociaciones de padres ya conocidas que no aportan mucho en el perfil de la escuela ni en el mejoramiento de las acciones para proyectar a la comunidad.

Por lo anterior, debe entenderse a la familia como el núcleo de desarrollo del sujeto y a la escuela como complemento a este desarrollo; sin embargo, la distancia entre la escuela y la familia es cada vez más amplia, pues en los planes de mejoramiento escolar apenas si aparecen las relaciones familiares como base de la mejora de lo escolar. Los planes de mejora de la escuela se basan en las actividades de evaluación y manejo de recursos, como se observa en el siguiente apartado, que presenta la base del mejoramiento escolar que se estableció desde el Ministerio de Educación Nacional colombiano:

El mejoramiento, materializado a través del Plan de Mejoramiento de la Calidad, es el conjunto de metas, acciones, procedimientos y ajustes que la institución educativa define y pone en marcha en períodos de tiempo definidos, para que todos los aspectos de la gestión de la institución educativa se integren en torno de propósitos comúnmente acordados y apoyen el cumplimiento de su misión académica. (p. 8)

Al ser revisado en su totalidad este plan, se observa que la única mención que se hace de la familia es la de los padres que fungen desde el plan como un elemento accesorio del mejoramiento de lo educativo, pero que no tiene claro su papel en el proceso.

Para la mejora de la calidad educativa se espera una correspondencia entre las acciones de la familia con las de la escuela toda vez que la familia es el primer estadio en el que se educa al niño, es decir, se debe rescatar a la familia como el núcleo de todo aprendizaje; en palabras de Vila (1998)

En esta discusión cobran una enorme importancia las relaciones familia-escuela. Aunque pueda parecer extraño, la existencia de un contexto educativo bien pensado desde el punto de vista del niño, si no tiene en cuenta a la vez el punto de vista de la familia, puede significar poco para su desarrollo. Ya he señalado que la familia es un contexto enormemente significativo para la infancia y, desde él, incorpora una «manera de hacer» que le permite poco a poco construir una identidad propia, una forma de relacionarse con los demás y, a la vez,



disponer de instrumentos para comprender y explicar la realidad física y social que le rodea.
(p. 7)

En ese sentido, se reconoce a la familia como uno de los factores de mayor incidencia en la educación de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes. La influencia de la educación familiar, que se da esencialmente durante los primeros años de vida, trasciende ese marco inicial y se manifiesta con mayor o menor fuerza a lo largo de toda la vida.

Destacando la familia como el medio donde el niño: recibe la primera información acerca del mundo, establece las primeras relaciones afectivas, se introduce en un sistema de normas de vida elementales, se establecen las primeras regulaciones a la conducta, y se establecen los patrones éticos y estéticos elementales; como lo afirma Ruiz (2010):

Es necesario tener canales de comunicación y una acción coordinada para que los niños se desarrollen intelectual, emocional y socialmente en las mejores condiciones. Por ello, la suma del esfuerzo de los dos baluartes de ese proceso, la familia y la escuela, es, según los expertos, el camino a seguir. La sintonía entre los dos ámbitos vitales del niño, además de generar confianza entre padres, madres y profesores, estimulará la idea de que se encuentra en dos espacios diferentes pero complementarios. (p. 6)

Se debe por lo anterior abrir espacios desde la escuela, para que la comunicación escuela-padres sea una acción que convenga a las dos partes, de forma que se pueda hacer un seguimiento al educando con la participación de los padres y los docentes. Para Gonzalo (2017):

Cuidar la relación entre la familia y el profesorado debe ser una prioridad para fortalecer el desarrollo integral de los niños y niñas, por lo que es importante buscar momentos para la comunicación y el intercambio mutuo. Dialogar sobre aspectos del crecimiento, aprendizaje y crianza de Juan, Leire o Ariadna nos permite conocerlos mejor y responder a sus verdaderas necesidades.

Con este antecedente, las autoridades educativas deben hacer una pausa en la revisión de los elementos que han elegido para el mejoramiento de la calidad educativa y poner en evidencia el papel de la familia en el mejoramiento de la misma.

10. Conclusiones

Las acciones que se han tomado para la mejora de la calidad educativa en Colombia no han sido del todo equivocadas, por el contrario, ya se ha elegido un camino que ha de conducir al mejoramiento de la escuela y de su influencia sobre la comunidad que la circunda; sin embargo, se debe revisar minuciosamente cada una de las acciones que involucran los elementos que se proponen desde este artículo; es de aclarar que el tema obliga a ser revisado periódicamente para que la tarea conlleve a un final exitoso, esto por la dinamicidad que caracteriza los sistemas educativos.

La calidad educativa en Colombia, como hasta ahora se ha expresado, ha demostrado ciertos avances que si bien han involucrado elementos que antes no eran tenidos en cuenta, ha tomado un rumbo que de seguir el camino abocará en un mejoramiento sustancial de la educación. Grandes son los pasos de avance que se pueden lograr; sin embargo, se deben cambiar muchos paradigmas que se han usado no solo en Colombia sino en otros países, a manera de conclusión se expone la apreciación de los factores que se han analizado en este trabajo.

Debemos empezar por la *proyección social* de la educación, que debe abarcar no solamente al sujeto individual, sino como parte de un entramado social; es decir, recabar en las diferentes manifestaciones sociales a las que pertenece el sujeto, desde la familia hasta la comunidad; visto de esta forma, es obligatorio proceder a estructurar una relación estrecha entre la IES y los actores sociales que se benefician de cierta forma de la escuela; para ello se requiere inicialmente reconocer la necesidad de formar integralmente a los sujetos con miras al mejoramiento de la sociedad, esto se logra cuando la institución se compromete como agente de proyección de la sociedad y la comunidad de la que hace parte la escuela.



Por su parte, los elementos que hacen parte del ámbito académico en la escuela deben ser propuestos para lograr la proyección de que se habla en el trabajo, es decir, el currículo y las prácticas educativas consensuadas con la comunidad y sus necesidades ponen en el centro del mejoramiento a la institución educativa, esto es, organización del currículo de acuerdo con las necesidades de la comunidad y profesionalización docentes que coadyuve a las pretensiones del currículo.

En lo que concierne a la evaluación como factor de referencia de la calidad educativa, no son solo los resultados de ciertas pruebas que se aplican por parte del gobierno y las entidades internacionales de control educativo, no solo a los estudiantes sino también a los docentes, las que permiten avanzar en la calidad educativa, como se ha visto a través del trabajo, se debe revisar la manera como se aplica la evaluación, dejando de lado aspectos políticos que, en vez de mejorar la situación escolar, la desmejoran.

Lo correspondiente a la jornada escolar, las instituciones que regulan lo educativo plantean la jornada escolar única como el aprovechamiento del tiempo en la escuela en actividades extracurriculares, si bien es cierto que esta intención es buena, los resultados no dan cuenta de que esta alternativa permita que la calidad educativa haya mejorado con la implementación de esta medida; habría que revisar si la tendencia a la que le apostaron las instituciones tiene el objetivo de la proyección de los escolares, otros deben ser los objetivos o aunar lo anterior a otros factores como el mejoramiento de la calidad docente, las acciones interinstitucionales que permitan compartir experiencias y enriquecer los procesos que se han iniciado en la institución.

Por último, aparece la familia como elemento a tener en cuenta para el mejoramiento de la calidad educativa, esto es, teniendo en cuenta a la familia como primer escenario de aprendizaje del sujeto, su conformación y su influencia en la caracterización en la identidad de los mismos, esto conlleva a la necesidad entre la interacción entre la escuela y la familia que reviste importancia en las propuestas de solución de las necesidades de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes; por lo anterior es menester entablar vínculos estrechos de comunicación, pero también acciones encaminadas a dar respuesta a dichas soluciones.

Es bien claro que, a medida que avanzan los años, aparecen nuevos factores de revisión obligatoria para la consolidación de un concepto holístico de calidad educativa. El camino se ha empezado y las acciones están sobre la mesa, depende de todos los actores escolares acatar, proponer, revisar y llevar al éxito cada una de las acciones aquí propuestas.

Referencias

- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas*. Universidad del Rosario.
- Bermúdez, L. (2011). La necesidad de repensar la escuela. *Revista Ciencia y Poder*, 6, 17-23. <https://doi.org/10.18667/cienciaypoderaereo.28>
- Bonilla, L. (2011). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia. *Revista Documentos de Trabajo sobre Economía Regional. Banco de la República*, 143, 1-54. <https://doi.org/10.32468/dtseru.143>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 1-15. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>
- Castaldi, B. (1974). *Diseño de centros educativos*. Editorial Pax.
- Castro, M., y Morales, M. E. (2013). *Ambientes de aula que promueven el aprendizaje* (Informe de Investigación, código 0137-11). Universidad Nacional, INEINA.
- Cobián, M., Nielsen Dhont, A. y Solís Campos, A. (1998). Contexto sociocultural y aprendizaje significativo. *Revista de educación, nueva época*, 5, 21-29.
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D. y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba: claves para una evaluación docente exitosa*. Banco Interamericano de Desarrollo, Publicaciones. <https://doi.org/10.18235/0002151>
- Edmonds, R. E. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40, 4-11.
- Gonzalo, N. (2017). La relación escuela-familia y su influencia en el niño y la niña. *El Diario de la*



- Educación.*
- Herrera, M. Á. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-19.
- Martínez-Chairez, I., Guevara-Araiza, A. y Valles-Ornelas, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://doi.org/10.35197/rx.12.01.e3.2016.06.gm>
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en las(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica. (Vol. 1)*. Ediciones desde abajo.
- Ministerio de Educación Colombia (2011). *Programa para la transformación de la calidad educativa, guía para actores involucrados en el programa*. Ministerio de Educación Colombia.
- Ministerio de Educación Colombia (2020). *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela? Cartilla para padres de familia*. Ministerio de Educación Colombia.
- Ministerio de Educación Chile (2017). *¿Cómo mejorar la distribución, uso y administración de los recursos escolares? Análisis y desafíos a partir de las recomendaciones OCDE. Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Ministerio de Educación Chile.
- Murillo, F. (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. UNESCO.
- Pérez, A. (2018). La falta de recursos es el mayor problema de la educación oficial. *Semana*, 30/9/2018. <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/falta-de-recursos-de-la-educacion-oficial-por-angel-perez/262667/>
- Popham, W. J. (1999). *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* Biblioteca PREAL. <http://www.preal.org/GTEE/pdf/Popham.pdf>
- Popham, W. J. (2001). *The truth about testing. An educator's call to action*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Román, M. y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Ruiz, P. (2010). El rol de la familia en la educación. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 10, 1-12.
- Santos, Guerra. M. (1993). *Espacios escolares*. <https://bit.ly/2E24CRT>
- Santos Guerra, M. (1990). Investigación en Organización Escolar E. A. C. Oto. *Didáctica y Organización Escolar*. Universidad de Málaga.
- Solana, F. (2002). *¿Qué significa calidad en la educación?* Limusa.
- Seibold, J. R. (2000). La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 215-231.
- Tedesco, J. C. (2010). *Educación para una sociedad más justa*. (vídeo). <https://www.youtube.com/watch?v=WDhLvL5N4HU>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. https://formacion.intef.es/pluginfile.php/110983/mod_imsdp/content/3/Documento_Conferencia_Salamanca_1994_UNESCO.pdf
- UNESCO/PREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. PREAL.
- Vaillant, D. (2008). Algunos Marcos Referenciales para la Evaluación del Desempeño Docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. ICE-Horsori.
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Península.
- Yzaguirre, L. (2007). Educación y calidad: ¿Por qué utilizar la guía IWA 2? *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(2), 1-13.



La importancia de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva

The importance of interpersonal relationships in inclusive research

Sara Betoret Güiza 

Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, España

e-mail: al286796@uji.es

Paula Escobedo-Peiro 

Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, España

e-mail: pescobed@uji.es

Resumen

El siguiente trabajo pretende analizar las percepciones que tienen los integrantes de un grupo de investigación sobre la relación que existe entre los tres ejes centrales que se plantean desde el estudio: la responsabilidad social universitaria, la movilización del conocimiento y las relaciones interpersonales. Todo ello dentro del marco de la investigación inclusiva. Como objetivo general se persigue conocer cómo son las relaciones interpersonales en un grupo de investigación inclusiva y cómo influyen estas en la movilización del conocimiento y en el camino hacia la responsabilidad social universitaria. Metodológicamente se trata de un estudio de caso a partir del método cualitativo contemplado dentro del paradigma interpretativo. El estudio se llevó a cabo mediante la realización de un grupo focal en el cual participaron los 6 integrantes de un grupo de investigación inclusiva. Se obtienen en los resultados los aspectos que caracterizan sus relaciones interpersonales tanto a nivel interno del grupo como en relación con los agentes externos. Asimismo, se analiza la convergencia que existe entre las categorías principales y cómo estas se ven condicionadas en función de la calidad de sus relaciones en cuanto a: cómo afectan la resolución de conflictos, la empatía, aprender del error y del proceso, entre otras. Finalmente, en las discusiones y conclusiones se destaca la importancia de humanizar las acciones y generar la confianza para empoderar al agente y todo ello con dos factores indispensables como son la humildad y la necesidad del encuentro entre personas.

Palabras clave: investigación inclusiva; responsabilidad social universitaria; movilización del conocimiento; relaciones interpersonales.

Abstract

The following work aims to analyze the perceptions that the members of a research group have on the relationship that exists between the three central concepts that arise from the study: university social responsibility, the mobilization of knowledge and interpersonal relationships. All this within the framework of inclusive research. The general objective is to know what interpersonal relationships are like in an inclusive research group and how they influence the mobilization of knowledge on the way to university social responsibility. Methodologically, it is a case study based on the qualitative method contemplated within the interpretive paradigm. The study was carried out by conducting a focus group in which the 6 members of an inclusive research group participated. The results that characterize their interpersonal relationships are obtained both within the group and in relation to external agents. Likewise, the convergence that exists between the main categories is analyzed as well as how these are conditioned depending on the quality of their relationships in terms of: how they affect conflict resolution, empathy, learning from error and the process, among others. Finally, in the discussions and conclusions, the importance of humanizing actions and generating trust to empower the agent is highlighted; and all this thanks to two such indispensable factors — humility and the need for people to meet.

Keywords: inclusive research; university social responsibility; knowledge mobilization; interpersonal relationships.

Revisado/Reviewed: 06-04-2022

Aceptado/Accepted: 08-04-2022



Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Betoret Güiza, S. y Escobedo-Peiro, P. (2022). La importancia de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 120-136. 10.15366/tp2022.39.010

1. Introducción

La investigación educativa debe llevarse a cabo para servir de manera efectiva a las comunidades educativas, es decir, priorizar la «utilidad social» que pueda tener esta ante la realidad educativa. Para ello no solo hay que tener en cuenta a las comunidades en los resultados sino durante el proceso incluyendo el diseño y la concepción de la propia investigación (Díez-Gutiérrez, 2020). Entenderla de esta manera supone tener en cuenta los conceptos de lo que sería una investigación inclusiva y participativa. Asimismo, más allá del concepto se encuentran diversos factores que pueden acompañar esta misión de la investigación. Por un lado, ante esta intención de que la investigación sea útil a la sociedad encontramos la necesidad de que se favorezca la justicia y la equidad. Por tanto, resulta necesario tener la mirada fija en la responsabilidad social, en este caso, la universitaria. Por otro lado, para poder llevar a cabo investigaciones participativas que incluyan al agente en todo el proceso de estas se necesita atender al concepto de movilización del conocimiento. Todo este conjunto en aras de la utilidad social requiere que se hagan efectivas las relaciones interpersonales, aquellas que nos permiten conectar con las personas y por tanto con sus necesidades.

De modo que, un grupo de investigación debería atender a una serie de cuestiones que pueden condicionar su efectividad a la hora de hacer posible una investigación inclusiva.

1.1. Investigación inclusiva, responsabilidad social universitaria y movilización del conocimiento

Primeramente, cuando se habla de investigación inclusiva, nos referimos a aquella que no puede desarrollarse sin tener en cuenta las voces y particularidades que representan las personas que están siendo investigadas (Parrilla, 2010). Asimismo, el hecho de entenderla con el adjetivo de «participativa» implica el compromiso por parte de los investigadores de hacer colaboradores a los agentes de todo el proceso que conlleva la investigación (Parrilla, 2009). Los agentes, por su parte, son los encargados de intercambiar con los investigadores sus saberes para conseguir mejorar los resultados en el contexto real en que se encuentran (Barba, 2019). De este modo, entender la investigación y llevarla a cabo de esta manera requiere de un compromiso mutuo.

En definitiva, la investigación participativa e inclusiva permite, según Darretxe, Gezuraga y Berasategi (2020), a partir de la figura del investigador o la investigadora colaboradora, dejar de lado la posición de poder y de control absoluto sobre la investigación y orientarla hacia una práctica socialmente comprometida. Pues, gracias a esta práctica y a este compromiso, paulatinamente la investigación inclusiva va cambiando, consistiendo en aprovechar la sabiduría y la práctica colectiva (Nind, 2017).

Por su parte, la responsabilidad social universitaria (en adelante RSU) aborda los compromisos y obligaciones con los que el ser humano debería concienciarse, puesto que dependiendo de los comportamientos o acciones que lleva a cabo como individuo o grupo social impactará positiva o negativamente en la sociedad (Vélez-Romero y Cano-Lara, 2016). La finalidad por tanto es actuar ahora para reducir al máximo las consecuencias negativas que puedan derivar de actos erróneos o desaconsejados. En este sentido, y teniendo en cuenta que los estudiantes de las universidades de hoy serán los profesionales del mañana, resulta necesario entender la necesidad de evitar que lleguen al ámbito laboral carentes de valores sociales (Larrán, López y Márquez, 2011). De modo que las universidades deben contribuir no solo al progreso de los aspectos económicos del país, sino que, además, deben ejercer gran impacto sobre el carácter social (Aldeanueva y Jiménez, 2013). Por ello, la RSU requiere que, desde la propia institución, se persigan ciertos valores y el compromiso de actuar eficazmente desde la perspectiva de la ética, la transparencia y la implicación de toda la colectividad universitaria (Pérez, 2009). Así lo defiende una extensa revisión de la literatura sobre la RSU realizada en un periodo 15 años, la cual añade que debido a los cambios vertiginosos producidos en estos últimos 30 años se ha requerido una reforma profunda para afrontar los nuevos horizontes a los que se enfrentan las universidades de hoy en día y prepararse para los que están por llegar. Es por ello por lo que se debe enfatizar esta dimensión social desde las universidades (Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017).

En este sentido, los grupos de investigación tienen la finalidad última de compartir habilidades individuales para producir conocimiento conjuntamente (Bianco y Sutz, 2005). Por tanto, en este campo de la RSU, los grupos de investigación son unos de los comprometidos con la función de llevar a cabo la transformación social desde la Universidad (Pérez, 2009). Una transformación que



permita dotar de esa «utilidad social» a la investigación inclusiva que muchas veces queda relegada a un segundo plano entre criterios de validez, fiabilidad, etc.; que permita, por tanto, atender a la justicia social y a la inclusión de los más vulnerables a partir de este enfoque inclusivo dentro de la responsabilidad social investigadora (Díez-Gutiérrez, 2020). Un ejemplo de la repercusión social que debe tener la investigación en su territorio podría ser el proyecto llevado a cabo desde la Universitat Jaume I por Traver, Segarra y Lozano sobre la RSU y el desarrollo local sostenible, en el cual concluyen esta «necesidad de profundizar en la responsabilidad social universitaria a través de un ejemplo de acción que la materializa» (2017, pp. 84). Una experiencia que evidencia la posibilidad de conectar con el entorno real y poder generar sinergias que permitan el crecimiento conjunto. Aprovechar, en definitiva, la universidad como la vía de conexión entre teoría y práctica para poder progresar conjuntamente hacia el crecimiento social.

En otro orden de cosas, el hecho de producir el conocimiento, desde una perspectiva inclusiva, no se cierra en la idea de transmitir la información a la comunidad sino de facilitar «una visión democrática tanto del conocimiento como de los procesos implicados en su elaboración y pretende la transformación crítica de la realidad propiciando una investigación y práctica liberadora» (Parrilla, 2010, p. 171). Sobre este mismo sentido de la perspectiva inclusiva se sitúa en el marco de la movilización del conocimiento (en adelante MDC), entendida como el uso que se da a la información que se obtiene de la investigación y que permite crear situaciones de observación y reflexión conjunta de los resultados (Parrilla, Raposo-Rivas y Martínez-Figueira, 2016). De este modo, se pretende acabar con el modelo opresor en el que el investigador se beneficia de los resultados de la investigación (Parrilla, 2010) consiguiendo así caminar hacia la idea de promover diferentes formas de conocer y diversos poseedores del conocimiento (Parrilla et al., 2016). Ahora bien, tampoco se debe olvidar que, aunque la comunidad está comprometida con la MDC, como indican Cooper, Rodway y Read (2018), se requiere mayor apoyo y financiación a los investigadores para que el conocimiento pueda ofrecerse tanto a nivel académico como no académico, y conseguir así llegar a la mayoría de la población.

En este punto, resulta necesario aclarar ambos conceptos e interrelacionarlos antes de avanzar. Por una parte, la RSU entendida como el compromiso desde la universidad para conectar con la realidad de la sociedad desde la ética. Por otra parte, la MDC como el acto de hacer partícipe a la sociedad de esta conexión y del intercambio de la información. Todo ello entendiendo que la MDC no es el simple hecho de ofrecer el saber y devolver el conocimiento a la comunidad (Aldeanueva y Jiménez, 2013) en una única dirección, sino que supone atender a la multiculturalidad y facilitar la elaboración de aprendizajes multidireccionales en los que el usuario del conocimiento y el investigador sean co-creadores de la información (Pérez, García y Ortiz, 2017). Conectando así el saber generado a la práctica para que el acto de la investigación tenga sentido más allá del ansiado ascenso laboral (Perines, 2017) y adquiera el papel de generar estrategias que permitan la participación conjunta hacia la solución de los problemas que azotan en la actualidad y que fomenten el bienestar social (Pérez et al., 2017).

En esta línea, se han elaborado diversas investigaciones que persiguen indagar sobre el término de la MDC y buscar aquellos aspectos que lo caracterizan. Un ejemplo lo narran Moliner y Ramel (2020), quienes tratan de discernir el rol que desempeñan los investigadores en cuanto a los procesos de movilización del conocimiento. Estos se centran en la investigación educativa y presentan la dicotomía que existe entre el rol de experto y de aprendiz, haciendo hincapié en la necesidad de que ambos papeles interactúen para dar lugar a la reflexión crítica que permita construir saberes más poderosos y, por tanto, consientan transformar la práctica. En el caso del ámbito de la investigación, ambos roles quedarían a un mismo nivel en el que cualquiera de las partes pueda recorrer un largo camino de aprendizajes conjuntos y en el que nadie esté por encima de nadie en calidad de experto. Es en este aspecto en el que se destaca necesario el desarrollo de habilidades que permitan la interacción entre personas en base a esta igualdad.

1.2. Un factor indispensable: las relaciones interpersonales

Para llevar a cabo la MDC con la mirada hacia la RSU, el grupo de investigación requiere necesariamente estar en contacto con personas y poner en marcha relaciones sociales. Como bien dice Goleman (2000), «los humanos somos seres fundamentalmente sociales» (p. 273). Este autor también explica que tuvimos que desarrollar el talento cooperativo desde el momento en que de ello dependía



nuestra supervivencia. Este talento lo presenta como habilidades interpersonales, «aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás cuya falta conduce a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado» (Goleman, 2008, p. 190). Esta cuestión dificultaría el mencionado trabajo de la co-creación de conocimiento.

La investigación en todo su proceso funciona como una organización laboral y, como tal, requiere de interacción social y manejo de las propias emociones, lo cual exige la necesidad de prestar atención a cómo se desenvuelven los investigadores y actores ante estas (Moreno, Gálvez y Rodríguez, 2010). Por tanto, cabe destacar el valor y necesidad de atender al trabajo emocional durante el transcurso de la investigación (McGarrol, 2017) así como de entender que, si el investigador goza de buenos atributos emocionales, podrá garantizar mejores interacciones propiciando un entorno liberador (Collins y Cooper, 2014). Es por estos motivos por los que resulta interesante detener la mirada en las competencias o habilidades emocionales que permiten las relaciones interpersonales (en adelante RI).

Para poder llegar a conectar con otros seres humanos y favorecer las relaciones sociales se debe partir de la conciencia de uno mismo y del autocontrol, ya que sin detectar los sentimientos propios difícilmente se podrá establecer contacto con los otros (Goleman, 2000, Bisquerra-Alzina, 2006). Asimismo, sincronizar con las emociones del otro, la empatía, e iniciar esta danza emocional constituye una base fundamental junto con el autoconocimiento para el desarrollo de las habilidades interpersonales (Goleman, 2008). Si a nivel individual se comprenden las propias emociones, así como las del otro, se puede sacar partido a este saber para propiciar conductas y actitudes beneficiosas en el ámbito social (Del Valle y Castillo, 2010).

Toda esta gestión emocional se engloba bajo un mismo concepto, la inteligencia emocional (en adelante IE). El término fue acuñado por Salovey y Mayer en la década de los noventa y Daniel Goleman se apoyó en él para matizar el concepto en profundidad. En palabras de Goleman, la IE «depende del tipo de relación que mantengamos con nosotros mismos, del modo en que nos relacionemos con los demás, de nuestra capacidad de liderazgo y de nuestra habilidad para trabajar en equipo» (2000, p. 17).

Es entonces donde podemos adquirir la conciencia sobre todo lo que comporta la IE y el hecho de ponerla en práctica en el entorno laboral; pues ejercer esta autoconciencia sobre uno mismo y sobre los otros y, por ende, generar un ambiente emocionalmente inteligente, favorece «un mejor y mayor cuidado del mundo que nos rodea» (Conangla y Soler, 2012, p. 70). Se crean así sensaciones colectivas, entendidas por Peñalver (2009) como la emocionalidad que se despierta a nivel de grupo y que influye en cómo se disfruta o se sufre de la realidad. Este mismo autor entiende necesario destinar tiempo a diagnosticar cómo es la emocionalidad colectiva de un grupo para poder incidir positivamente en ella. Además, destaca la importancia de mantener «en forma» esta *emocionalidad sistémica*, lo cual consiste en (Peñalver, 2009, p. 135-136):

- Establecer espacios en los que poder hablar sobre la evolución emocional del grupo.
- Mantener actualizadas periódicamente las creencias grupales que lo unen.
- Diseñar tareas y hábitos que promuevan ciertas emociones.
- Escoger a determinados integrantes como *impulsores de ánimo*.

En base a esta misma línea es interesante prestar atención a las habilidades sociales que permiten movilizar las emociones de los demás, según Goleman, «la influencia, la comunicación, la gestión de los conflictos, la catalización del cambio y el liderazgo» (2000, p. 234). Según Bisquerra (2009), estas habilidades son determinadas como *competencia social*, la cual desgrana en las siguientes *microcompetencias*: la escucha, la comunicación efectiva (saber agradecer, pedir un favor, disculparse, mantener actitud de diálogo...), el respeto hacia el otro, la asertividad, la solución de conflictos, compartir emociones, la regulación emocional colectiva, entre otras.

Las aportaciones reflejadas desde autores como Goleman, Peñalver, Bisquerra o Conangla y Soler en su conjunto, permitirían dibujar un posible camino a seguir en relación con las RI para favorecer el éxito social. No obstante, no existen evidencias en la literatura sobre cómo influyen las relaciones personales propiciadas en el acto de la investigación inclusiva hacia los antecedentes presentados (la MDC y la RSU) ya que, además, son muy escasas las investigaciones dirigidas al desarrollo de metodologías de identificación sistemática de grupos de investigación (Bianco y Sutz, 2005). En esta problemática es donde surgen las cuestiones dirigidas en el presente estudio.

Por todo ello, de acuerdo con esta base teórica, se requiere profundizar sobre los aspectos que permiten analizar, en la práctica, cada uno de los conceptos planteados y cómo se interconectan entre

ellos. Para hacerlo posible, se analiza la experiencia de un grupo de investigación que centra sus proyectos en el campo de la educación inclusiva, junto a la MDC y la RSU. En el estudio se analizan dichos componentes y cómo estos se articulan en relación a las RI.

2. Método

2.1. Objetivo

Dicho estudio se inscribe en el marco de un proyecto de investigación más amplio —«Investigación inclusiva en la Universidad: la movilización del conocimiento y la Responsabilidad Social Universitaria (MOV-In)»¹— centrado en el análisis de distintos grupos de investigación de la Universitat Jaume I. La particularidad del estudio que aquí mostramos destaca por indagar, precisamente, en un elemento que no ha sido tenido en cuenta para el análisis del resto de grupos de investigación que forman parte del proyecto, pero que resulta indispensable a la hora de plantearnos los elementos fundamentales para realizar una investigación que sea inclusiva; esto son las relaciones interpersonales entre los miembros de un mismo equipo de investigación. Conocer cómo son estas y qué relación tienen con el tipo de investigación que se lleva a cabo nos ayuda a analizar la coherencia dentro del propio equipo (en relación al tipo de investigación que promueven). Es por esto que, de todos los grupos que forman parte del proyecto de investigación del ministerio, nos basamos únicamente en un caso. En concreto, en uno de los grupos que investiga de manera inclusiva.

Para ello, se realiza un estudio de caso a partir del método cualitativo contemplado dentro del paradigma interpretativo, basado en la experiencia y percepciones de los diferentes integrantes de un grupo de investigación en particular. La finalidad es comprender de manera profunda un hecho concreto, con la pretensión de propiciar un nuevo conocimiento (Yin, 2011) siempre centrado en el caso particular de dicho grupo. En este caso, permitiendo analizar sistemáticamente las preguntas de investigación planteadas, adecuándose al contexto real.

El caso se centra en la realización y análisis de un grupo de discusión. Puesto que, para indagar sobre las relaciones interpersonales entre los miembros de un mismo equipo, necesitamos que la información que se genere parta del diálogo común y compartido entre sus integrantes. Por este motivo, el estudio se basa únicamente en la obtención de datos a partir de un grupo focal.

El objetivo general del estudio trata de analizar cómo son las relaciones interpersonales en un grupo de investigación que centra su trabajo en la educación inclusiva y cómo influyen estas a la hora de promover la MDC y atender a la RSU. Con tal finalidad se cuestiona: *¿Cómo se perciben las RI dentro del grupo de investigación? ¿Qué relación se encuentra entre la RSU y las RI? ¿Cómo influyen las RI en el acto de la MDC? ¿Qué condicionantes se deben atender en las RI?*

Dicha investigación aporta datos interesantes para el proyecto de investigación en el que se inscribe, puesto que además de comprobar si un enfoque inclusivo de la investigación se asocia a la utilización de la MDC como estrategia de difusión de resultados y transformación social dentro del paraguas de la RSU, aporta un análisis sobre cómo son las RI dentro de un grupo que realiza este tipo de investigación.

2.2. Participantes

Los integrantes del grupo de investigación MEICRI son los participantes seleccionados para la realización del estudio de caso. En concreto son seis participantes, cinco mujeres y un hombre (de I1 a I6), todos ellos profesores en activo de la Universitat Jaume I, con edades comprendidas entre los 30 y los 60 años. Se selecciona a estos y no a todos los integrantes de la investigación mencionada por el criterio de accesibilidad, así como por la experiencia en investigaciones previas que tienen en cuanto a la MDC y la RSU en el marco de la investigación inclusiva.

2.3. Instrumento

Para poder llevar a cabo la recogida de información y profundizar en sus experiencias como grupo de investigación se organizó un grupo focal (en adelante GF), técnica que consiste en dinamizar una

¹ Dentro del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIU) y como investigadoras principales la doctora M. A. Sales y M. R. Ferrández.

conversación grupal en la cual un moderador dirige la temática en torno a la que interesa que se lleve a cabo la discusión entre los participantes. «Un medio para generar entendimiento profundo de las experiencias y creencias de los participantes» (Mella, 2000, p. 7). Por tanto, el instrumento será el conjunto de las preguntas que dirigen la investigación y que se plantearán en el GF.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para llevar a cabo el GF resulta muy importante su planificación, así como el procedimiento previo a su realización. Primeramente, se envió un correo electrónico a los participantes informándoles sobre los datos y temática a realizar en el GF para solicitar la disponibilidad de cada uno de ellos. Dada la situación en la que nos encontrábamos por el estado de alarma causado por la COVID-19, se realizó de manera *online* a partir del uso de la aplicación Google Meet. Esta herramienta fue aprovechada, previo consentimiento informado, para grabar la sesión en vídeo y facilitar así la posterior transcripción.

Tras el primer GF, en un segundo contacto, se realizó un retorno de la información extraída del GF invitándoles a añadir o rectificar cualquier información que consideraran oportuna de manera libre y abierta.

El GF se ejecutó el día 26 de junio de 2020 y, siguiendo las pautas señaladas por Mella (2000), se llevó a cabo en cuatro partes, que son las siguientes: la bienvenida, la presentación de la temática, la aclaración de los momentos en que se guiará el GF y el inicio de las preguntas, tratando en todo momento de crear un clima de distensión y comodidad entre todos los participantes. Para las preguntas se empleó un protocolo de actuación como guía. Este concluyó tras 1 hora y 35 minutos.

A partir de la transcripción de los datos obtenidos en el GF se analizó la información con el software Atlas.ti. En concreto, se realizó un análisis de contenido y se procedió a la codificación de los datos y su organización por categorías. Para Rubin y Rubin (1995), codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador. Por una parte, estas categorías surgen de la categorización deductiva, aquella que proviene del marco teórico planteado de las tres temáticas que guiaron las preguntas de la investigación. Por otra parte, las categorías principales se complementaron con la categorización inductiva de categorías emergentes. A partir de las categorías obtenidas, se guiará la explicación de los resultados.

En cuanto a la exposición de resultados y verificación de las conclusiones, cabe destacar que se han tenido en cuenta los siguientes criterios de rigor de la investigación cualitativa (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005): el primero de ellos es la *credibilidad*. Este se llevó a cabo a partir de las comprobaciones de los participantes sobre los datos recogidos en el grupo focal. Para ello, se realizó un segundo encuentro con el fin de clarificar aquellos aspectos que podían no haberse entendido en un primer momento y se aprovechó este mismo encuentro para compartir los mapas conceptuales elaborados. El segundo criterio es el de *confirmabilidad* y se refiere a la independencia entre los resultados y los intereses personales o concepciones teóricas del investigador. Es decir, que los resultados no corresponden a lo que al investigador le gustaría sino a aquella realidad que se muestra en el campo y que es registrada mediante un grupo focal y comprobada posteriormente en una sesión de retorno, y explicada desde distintos informantes, los participantes en el estudio. Por eso, en este caso, los resultados los explicamos a través de los datos obtenidos. A partir de citas textuales o referencias indirectas.

3. Resultados

Los resultados se presentan a continuación agrupados en tres mapas conceptuales. A partir de estos se plantean las respuestas obtenidas en el GF alrededor de las RI: cómo las perciben en el grupo a nivel personal, cómo influyen en relación con la RSU y la MDC, así como qué condicionantes encuentran en función de sus RI en el proceso de la investigación.

La primera pregunta abarca la percepción que tienen sobre las relaciones interpersonales y sobre cómo les afectan a nivel personal en el grupo de investigación.

Figura 1.
Relaciones interpersonales dentro del grupo de investigación



En primer lugar, los participantes identifican que las relaciones interpersonales que mantienen con los integrantes del grupo están influenciadas por la presencia de *vínculos afectivos*, los cuales les permiten mantener relaciones de amistad y crear una alianza entre lo personal y lo profesional. Además, destacan la necesidad de seguir cultivando ese lazo más afectivo. Para esto, el hecho de ser un *grupo reducido* les facilita estrechar esos vínculos y cuidar las relaciones más allá de la labor de la investigación. Asimismo, dejando a un lado la amistad que puedan tener en mayor o menor grado, el hecho de ser pocos miembros les facilita la afinidad en las líneas de investigación y en la manera de verla y entenderla (I3).

Por otro lado, entienden que sus relaciones están influenciadas por sus *habilidades sociales*, puesto que ponen en práctica aspectos de estas que les permiten mantener el contacto y el vínculo entre los integrantes. Una de estas habilidades es la *empatía*, ya que, a pesar de que no verbalizan el concepto como tal, entienden que se deben atender las diferentes situaciones personales que atraviesa cada uno de ellos. En esta línea, añaden que son generosos y generosas e intentan ayudar o acompañar a las personas en su tránsito personal, afectivo o familiar, pues, además de formar parte de un grupo de investigación, están pasando situaciones personales como mujeres, como marido, como madres... (I1). Además, entra en juego otra de las habilidades sociales a tener en cuenta según los participantes, la *escucha activa*. Sus relaciones interpersonales se benefician de esta destreza, dado que de manera natural la trabajan, puesto que, como comenta un participante:

También nos hemos dado la confianza, la apertura suficiente para que podamos proponer iniciativas novedosas para el grupo y cualquier persona del grupo. Es decir, si alguien propone algo que le interesa le hemos escuchado y con curiosidad, incluso le hemos intentado acompañar y eso es bueno porque permite enriquecerse de las iniciativas que surgen y hacer sentir a gusto a los componentes del grupo. (I1)

En cuanto al modo en que llevan a cabo sus interacciones, surge la *horizontalidad*, entendida por ellos como el hecho de intentar que todas las personas que forman parte del grupo se sientan partícipes de cada decisión, sin que la antigüedad en este sea un motivo para desmerecer esta participación en igualdad de condiciones. Es así como se entiende el *diálogo igualitario* en el cual basan sus relaciones. Aunque, a veces, esta manera de entenderlo no sea la habitual en el contexto universitario, tal y como lo expresa uno de los participantes cuando menciona que las personas que más tiempo llevan en el grupo intentan establecer estas relaciones horizontales y hacen grandes esfuerzos por cumplir con ello, a pesar de que es muy contradictorio en el contexto universitario, puesto que a la hora de publicar un artículo deben decidir y no todos pueden formar parte de todos los artículos (I2).

Por último, uno de los aspectos que resaltaron todos los integrantes fue la necesidad de contar con *espacios y tiempos* que permitan cuidar las relaciones interpersonales. Para ello, creen importante favorecer estos momentos que den lugar al encuentro entre personas y a la *comunicación* entre ellas. Según una de las participantes:

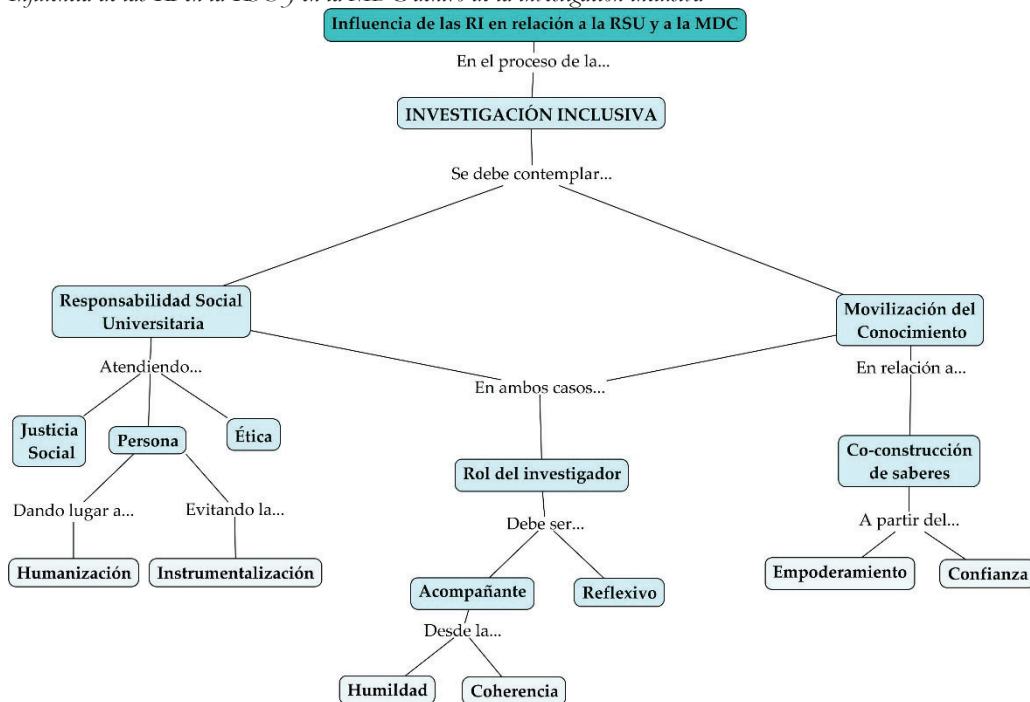
Siempre hemos hecho mucha reflexión dentro del grupo sobre qué quieren ser o no como grupo. Yo creo que el vínculo entre nosotros ha sido una reflexión constante. (...) Y una cosa que creo es que tener esta sistemática de vernos al menos una vez a la semana lo instauramos porque lo necesitábamos porque dábamos por supuesto que todos compartíamos

presupuestos y entendíamos lo mismo hasta que nos dimos cuenta que si no se tienen diálogos y compartíamos una tortilla, unas galletas, quiero decir, todo aquello de juntarnos o de generar el conocimiento juntos nos hacía también dar por supuestas cosas que a lo mejor no estaban y que era algo que había que destacar esto para que cuando se incorporase gente nueva al grupo entendiese que el grupo era algo más que un grupo que tenga que funcionar como una máquina de hacer y de producir. (I4)

Asimismo, estos momentos, como mencionan a lo largo del GF, les han ayudado a crear vínculos personales que, además, se han visto favorecidos cuando han llevado a cabo *rituales* de cohesión. En cuanto a dichos rituales, los consideran de gran importancia, puesto que, aunque ya se sienten unidos y con un fuerte vínculo, creen que no deben desatender estos aspectos. Muchas veces, las agendas y las prisas no permiten pararse en estas cuestiones y, sin embargo, es muy bueno atenderlas y son de gran relevancia para cuidar las relaciones entre los miembros del grupo (I5).

La segunda y la tercera pregunta tratan de esclarecer cómo creen que influyen las relaciones interpersonales en el camino de la RSU y en la MDC dentro de las investigaciones inclusivas y participativas que ellos llevan a cabo. En este caso, se han aunado las dos preguntas dado que en ambas cuestiones el rol del investigador en relación con la importancia de las relaciones interpersonales tenía numerosas coincidencias.

Figura 2.
Influencia de las RI en la RSU y en la MDC dentro de la investigación inclusiva



Por un lado, en cuanto a la investigación inclusiva y las RI, la RSU debe atender a la *justicia social*, pues, como comentan, se requiere que desde la investigación se genere una repercusión en la sociedad, creando en la universidad espacios en los que poder transformar el territorio. Así lo apunta una de las integrantes:

Convertirse a sí misma (la universidad) en un espacio heterogéneo donde esos vínculos, en construcción de la relación social, sean posibles. A través de construcción de conocimiento, a través de relaciones para la mejor transformación social, esa es a mi percepción de Responsabilidad Social Universitaria. (I6)

En esta misma línea consideran relevante atender a la *persona*, puesto que, en aras de la RSU, se deben realizar investigaciones que provoquen algún impacto en el agente. Además de entender, insisten, que se debe tener en cuenta que las personas que forman parte de la investigación no son simplemente

informantes, sino que son personas con sus realidades ajenas. Por tanto, instan una investigación más *humanizada* que parta de la ética del cuidado del vínculo humano y de su reconocimiento (I6). Dando lugar a una dimensión no tan contractual o productiva, dejando de lado lo que entienden como la *instrumentalización* de la RSU. Dicha instrumentalización supone una relación burocratizada entre investigador y participante y, desde esta perspectiva, se llevan a cabo actuaciones como el consentimiento informado desde un punto de vista más técnico que relacional, por evitar el conflicto con la Administración y no por lo que supone en sí mismo el hecho de tener el consentimiento de la persona (I6). En este sentido, entra en la interpretación la *ética*, puesto que, en este modo de entender la RSU desde la visión humanizada, se hace necesario un componente ético que oriente todo el proceso de la investigación, porque, en sí misma, la ética es lo que orienta la relación interpersonal. Así pues, añaden que las investigaciones deben tener una dimensión ética muy clara y deben ser transparentes (I1). Como refleja una informante:

El tipo de metodología, cómo recogemos los datos, qué hacemos con ellos, a quien los retornamos, para qué los utilizamos, cómo hacemos la difusión, cómo compartimos eso con los participantes, quiero decir, todas las reflexiones que estamos haciendo en los últimos proyectos sobre qué es movilizar los conocimientos, en el fondo, no deja de ser la reflexión de cómo estamos investigando y qué tiene que ver eso en la inclusión educativa. Entonces, básicamente es hablar y reflexionar todo el tiempo sobre cómo nos relacionamos entre las personas para hacer investigación, entonces, la cuestión ética está en primer plano. (I4)

Por otra parte, bajo su experiencia en el ámbito de la MDC dentro de la investigación inclusiva, entienden que se ha de atender a las RI. Pues la movilización requiere de la interacción entre personas, ya que para que sea posible se debe dar la *co-construcción de saberes*. Esta supone, según entienden, la necesidad de crear el conocimiento conjuntamente con los agentes del terreno dejando de lado la idea de que solo existe un saber y dando espacio a todos los conocimientos. Apuntan que en esta relación de co-creación entre personas se deben dar dos cuestiones. La primera será *empoderar* al participante, que consiste en generar espacios en los que se pueda considerar que están hablando en igualdad de condiciones. La segunda cuestión, y a la que le otorgan un papel fundamental, es la *confianza* que se debe generar para llevar a cabo la movilización de estos saberes. Pues entablar relaciones de confianza favorece que los participantes comiencen a hablar sin tapujos y se suelten, sin condicionantes (I3). Y así lo siente una de las informantes:

Las escuelas que han trabajado con nosotros primero haciendo formación y después se han vinculado a proyectos de investigación (...) la relación se basaba en el compromiso mutuo, pero en una relación de confianza, de saber que teníamos al menos un objetivo compartido. Creo que si no se da esa confianza y por otra parte un empoderamiento común por ambos lados es difícil que uno mismo sienta la posibilidad de movilizar el conocimiento. (I4)

Por último, en ambas cuestiones, tanto en la RSU como en la MDC, los participantes dibujan con sus respuestas las características que debería presentar el investigador, lo cual podría definirse como el *rol del investigador*. Los integrantes del GF apuntan que es importante entender esta figura como *acompañante*, dado que, como indica una informante, se debe evitar ser percibido como el experto. Por el contrario, el investigador debe mostrarse como guía, como acompañante, evitando así generar barreras entre él y el participante (I5). En este sentido, entienden relevante llevar a cabo este acompañamiento desde la *humildad*, pues, para atender a la RSU y movilizar los saberes que se generan juntos, es imprescindible ser humilde y entender que es necesario conectar con los agentes del territorio para reunir todos los conocimientos, y así lo expresa un informante:

Este confinamiento también nos lo ha enseñado, pero además de una forma bestial y ha sido la humildad, la fragilidad. El entendernos humildes o comprendernos frágiles, que necesitamos de los otros para construir los saberes que no somos nosotros quienes los construyen ni los legitiman. Nosotros aportamos como todos en que todos los saberes son importantes para poder entender las realidades pero que al final hay una cosa que nos orienta, que es la necesidad de poder crear un mundo en el que quepan todos y todas de una manera mejor, más amable, más justa, más solidaria... (I1)

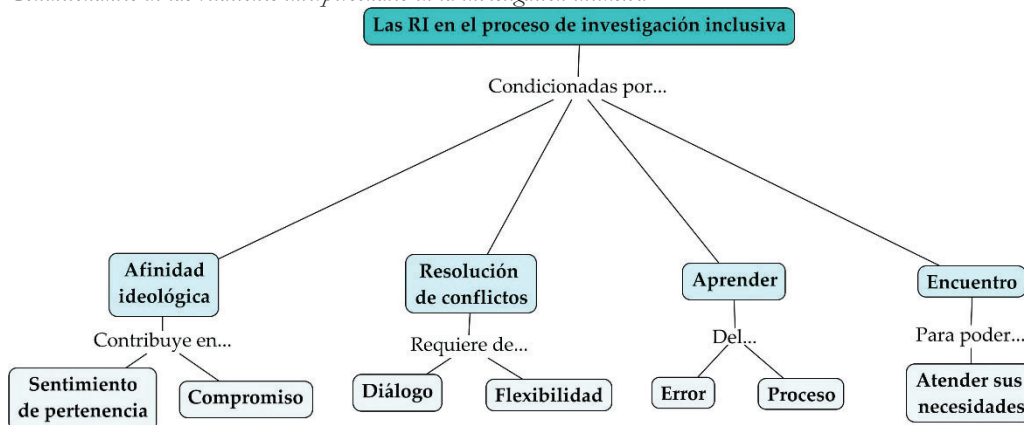
Determinando este aspecto como fundamental en la conexión con las realidades. Asimismo, este acompañamiento debe ser *coherente*, pues indican que requiere que, tal y como ellos entienden la RSU o la MDC, deben actuar en sus relaciones con otras personas en sintonía. Es decir, aluden a la coherencia entre cómo entienden la investigación y cómo eso matiza o implica un tipo de relaciones interpersonales. Un ejemplo aportado en el GF es que cuando acuden a los centros a llevar a cabo procesos de transformación para la mejora y entran en contacto con diversas personas y conflictos, siempre procuran desenvolverse de manera similar a cómo entienden y desenvuelven sus relaciones personales (I6). Pues, como señalan, tampoco se puede hablar de inclusión o de diálogo igualitario si después no lo aplican a la hora de la verdad en sus investigaciones (I1). Finalmente, acaban de dibujar el rol mediante la idea de que debe ser *reflexivo*. Con ello entienden que el investigador debe mantenerse en constante reflexión tratando de cuestionarse cada actuación que se lleva a cabo de camino tanto a la RSU como en el acto de la MDC. Esta reflexión les permite progresar a medida que llevan a cabo la investigación, aprender de los errores y plantearse cuestiones que les permitan evolucionar como grupo. Como explicita una informante:

A lo largo de la trayectoria del grupo, igual que hemos reflexionado y nos hemos parado a hablar de nuestras relaciones internas, muchas veces nos paramos a reflexionar: ¿para qué hacemos la investigación?, ¿para quién? Y en ese sentido después nos preguntamos: ¿cómo estamos haciéndolo? El cambio incluso metodológico de los primeros cursos de formación más tipo modelo experto o de la investigación más directiva por nuestra parte, del grupo de investigación-acción, ha ido evolucionando gracias a esa reflexión interna. (I4)

Así, como dice, han ido evolucionando gracias a esta reflexión, aprendiendo a ser conscientes de la relación que mantienen también con las personas con las que participan. De modo que este perfil es el que entienden que acompaña mejor ambas cuestiones desde la perspectiva y el trabajo del investigador.

La cuarta pregunta abarca los condicionantes que se encuentran en función de sus RI en el proceso de la investigación.

Figura 3.
Condicionantes de las relaciones interpersonales en la investigación inclusiva



En primer lugar, destacan la necesidad de coincidir y encontrar *afinidad ideológica*, ya que creen que ser transparentes en este sentido ayuda en dicho proceso investigativo, puesto que cuanto más claro tengan «lo que entienden» por investigación, por universidad o en sí mismo en su modo de relacionarse socialmente, condicionará la calidad de sus relaciones. Esto les favorece encontrar ese *sentimiento de pertenencia* al grupo, lo cual consideran de gran importancia dado que para ellos las siglas de su grupo de investigación representan mucho más. Como dice una integrante: «Nuestro sentimiento de pertenencia al grupo, yo creo que para todos los que somos parte del MEICRI, esa palabra significa más allá de un grupo de investigación puesto que compartimos una serie de valores, principios que nos hacen reconocernos y sentirnos parte del grupo» (I5). Así, este mismo motivo y el sentimiento de pertenencia les permite dar lugar al *compromiso* y conectar entre los integrantes. El hecho de entender de manera conjunta hacia dónde se dirige la investigación y poder hablar sobre ello

favorece caminar todos hacia un mismo lugar. Este proceso se puede ayudar de las preguntas necesarias, como apunta uno de los participantes: «Nos tuvimos que plantear en algún momento si los intereses de todos los que formaban el grupo eran compartidos: ¿Estamos aquí todos por el mismo motivo? ¿Son legítimos todos esos intereses? ¿Cuál es el compromiso y cuál la responsabilidad?» (I1). Además, sobre esto mismo añade una integrante del grupo:

Y no cabía en el grupo gente que no participaba en las discusiones, en las sesiones, en los proyectos, en la formación... quiero decir, no queríamos ser 30 en un grupo y que hubiera gente invisible que no hiciera nada. No era este el sentido de cantidad sino de ser pocos, pero con compromiso y un compromiso explícito. (I4)

Por otra parte, consideran que las RI están condicionadas por la capacidad para la *resolución de conflictos*, ya que reflexionan que una buena gestión de las RI es «poner encima de la mesa» las cuestiones que incomodan y dificultan el buen funcionamiento del grupo. Cosa que, como comenta un integrante, les ha costado, puesto que no es fácil ser transparentes y explicitar aquello que incomoda o genera tensión. Para ello, entienden que se debe llevar a cabo un *diálogo*, que se hable sobre aquello que está entorpeciendo el clima del grupo. Así lo ejemplifica uno de los participantes:

Si lo tienes que decir, lo dices y a veces lo consultas con alguno o con otra persona pues habría que decírselo, la manera de decírselo porque no quieres hacer daño, pero claro, hasta donde yo recuerdo que a veces con alguno han pasado años para poder decirle las cosas. Ahí yo veo torpeza, es decir, necesitamos aprender que estas cosas no se gangrenen y no se hagan tan largas (...). Cuando se pone encima de la mesa, todo el mundo está interpelado a hablar y muchas veces había muchos silencios, nos costaba, porque somos humanos y nos cuesta decirnos las cosas. (I4)

Esta última cuestión es la que dificultaba el diálogo y, por tanto, la resolución de conflictos. Como comentan, una vez se hablaba sobre el conflicto, este no era tan difícil de resolver. Además, para poder resolver conflictos se requiere de *flexibilidad*, pues cuando el grupo tiene una propuesta en un proceso de transformación y no es aceptada por los participantes es cuando surge el conflicto interno. En esos momentos, necesitan ser flexibles y tratar de ajustarse a las necesidades de los destinatarios. Como opina una integrante, deben posicionarse en esa escucha activa, en esa participación horizontal, para llegar a un consenso por parte de todos (I5). En situaciones como estas son en las que opina un integrante que: «Una mala gestión de las RI afecta muchísimo, de hecho, puede dinamitarlo todo» (I1).

Otro de los condicionantes es el hecho de *aprender* de todo aquello que les sucede como grupo de investigación tanto a nivel interno como con los agentes implicados en las investigaciones realizadas; esto les ayuda a construir su identidad como equipo. Opinan que los momentos de tensión, de conflicto y de crisis han sido los que mayores aprendizajes les han aportado. Porque, por un lado, han podido aprender del *error* siendo capaces de afrontarlo a medida que se encontraban con esta dificultad en las escuelas o en las relaciones con compañeros del propio grupo. Como indica una participante: «Lo fundamental es ser consciente del error y de lo que se quiere hacer con eso en el ámbito de las relaciones interpersonales» (I6). Asimismo, también se debe aprender, indican, del *proceso* que se lleva a cabo en la investigación. Pues en ocasiones, aunque no surjan errores como tal, el propio proceso hace entender cómo funcionan las relaciones. Lo importante es, como dice una integrante, revisar, mirar atrás, de dónde se viene y qué trayectoria se ha hecho con esa gente que está todavía y con la que no está, y, además, hacia dónde se quiere seguir caminando (I6).

Por último, otro de los condicionantes es el *encuentro*, que, además de dedicar tiempo a reunirse, comunicarse y realizar rituales de cohesión, requiere que este encuentro sea expresamente destinado a detenerse, que permita el contacto y la conexión entre personas más allá de la investigación. Admite un integrante que padecen, en cierta medida, el «síndrome de la bicicleta», utilizando la metáfora para explicar que no pueden dejar de pedalear por miedo a caer. Añadiendo, con el ejemplo, que no dedican todo el tiempo que les gustaría a encontrarse, a parar. Necesitaban, pues, reunirse para *atender a las necesidades* que tienen como personas. Dada la situación actual relacionada con la pandemia de la Covid-19, una de las integrantes comenta:

Estábamos todos un poco faltos de ese encuentro. Hemos estado todo este periodo de tiempo sin poder encontrarnos y es algo que nos ha faltado. Porque el encuentro que ha ocasionado el

grupo focal nos hace darnos cuenta de que estos espacios son los que hacen que todo lo que estamos investigando tenga sentido. Y en realidad eso también nos da identidad como grupo porque otra vez nos reconocemos y decimos: sí que es de verdad, me gusta escuchar lo que dice el otro. Y eso te reafirma y te hace sentir parte de un grupo. (I3)

Siendo así conscientes de lo importante que es el contacto físico al que acostumbraban semanalmente y cada fin de curso acudiendo a una reunión-comida que les permitía hacer balance del año y de sus avances como equipo de investigación. A pesar de no poder llevarlo a cabo físicamente este año, agradecen que el GF les permita «parar la bicicleta», aunque sea de manera *online*, para poder dedicar ese tiempo a encontrarse.

4. Discusión y conclusiones

Si se pretende que desde la universidad y en concreto desde la investigación educativa llevada a cabo por esta, se fomente la inclusión y se apoye el crecimiento y el bienestar de nuestro territorio, existen diversos aspectos a destacar a partir de los resultados obtenidos.

Por un lado, la *Responsabilidad Social Universitaria*, aun entendiéndose como una vía por la cual comprometerse y asegurar el desarrollo de la sociedad (Vélez-Romero y Cano-Lara, 2016) como se refleja en los resultados, tiende a utilizarse como modelo de gestión haciendo uso de instrumentos variados para el control del desarrollo de la investigación. Se transforma, por tanto, en una relación contractual. En esta línea, Pérez (2009) aclara que la RSU en su gestión deberá eliminar acciones que son rechazadas por la sociedad, como son la burocratización y evitar las relaciones de tipo clientelar. De modo que esta cuestión reclama urgentemente su humanización. Para ello es necesario contemplar la universidad como el lugar idóneo para promover los valores éticos y facilitar las relaciones humanas con agentes sociales de su contexto. Así, dentro del marco de la investigación inclusiva participativa, atender a la RSU debería ser sinónimo de cuidar al agente de la investigación y facilitar la conexión entre el territorio, los agentes, la teoría y la práctica. Lo cual ofrecería enormes posibilidades a la universidad dentro de la «Responsabilidad Social Universitaria y a la sociedad en general para transformar el mundo a favor de la inclusión» (Darretxe et al., 2020, p. 112).

Todo ello comporta, como dice una integrante del GF, entender la investigación desde la *ética del cuidado*, siendo el aspecto por destacar en cuanto a las relaciones interpersonales que se deben llevar a cabo desde la investigación. Se entiende este término como «la preocupación por la reciprocidad, el compromiso con los parientes y la comunidad y la creencia en la moralidad de la responsabilidad» (Comins, 2003, p. 85-86). Pues actuar en base a esta ética nos permite ser más humanos, cuidar del prójimo, sea cual sea nuestra condición.

Por otro lado, según se obtiene en los resultados en cuanto a la *Mobilización del Conocimiento*, dicha conexión entre los diferentes elementos involucrados en la investigación (territorio, agente, teoría y práctica) es posible mediante el empoderamiento del agente. Esto se consigue a partir de propiciar la confianza y el ambiente necesario para que este se sienta en igualdad de condiciones. Por tanto, así como añaden Moliner, Arnaiz y Sanahuja (2020), se incrementa su colaboración desde una relación basada en la igualdad y la horizontalidad, convirtiéndose en un proceso basado en el diálogo. Es en este sentido en el que en los resultados obtenidos adquiere valor el *diálogo igualitario* que, tal y como apuntaba Paulo Freire y defiende en su artículo actualmente Flecha (2004), «comporta que aquellos sectores que no tienen voz, porque está supeditada a las decisiones de los técnicos y las técnicas, aporten su conocimiento y experiencia, permitiendo que afloren los componentes transformadores» (p. 31). Todo ello implica tener relaciones interpersonales más allá del interés que suscita la investigación; por tanto, es necesario tener en cuenta al participante como persona y como co-creador de esos saberes y no como mero informante. Tanto a nivel interno como externo, en procesos de transformación de mejora de centros e investigaciones participativas, el grupo trata de ser coherente con su modo de entender las relaciones en base a la horizontalidad que permite ese diálogo en igualdad de condiciones. De modo que será importante hacer posible, como ya apuntaban Parrilla et al. (2016), la co-creación efectiva y el trabajo compartido y en red como si de una tela de araña se tratase. Como dicen Moliner y Ramel (2018), «una red en construcción que se va tejiendo, uniendo y estructurando a diversas personas y a sus acciones» (p. 103).

En esta misma postura, cabe destacar el factor que representa, según los resultados, el rol del investigador y es hacer de la tarea de la investigación un acompañamiento cuyo pilar fundamental sea



la *humildad*. Acompañar desde la humildad y no desde el rol de experto, como señalaban Moliner y Ramel (2020), facilita «la oportunidad de encontrar espacios y tiempos para la reflexión compartida» (p. 176). Este suele ser un dilema habitual de los investigadores educativos, ya que ser vistos como expertos les aleja de la realidad estudiada. Por ello luchan por cambiar esta visión hacia el rol de facilitador y mediador (Moliner y St-Vincent, 2014). Así pues, creerse acompañador y mediador basándose en la humildad supone, desde la perspectiva de las relaciones interpersonales, como apoyan Conangla y Soler (2012), entenderse «parte de un Gran Todo que interdepende» (p. 71) y que en ese gran todo no somos más que una pequeña parte que debe actuar desde el afecto, la igualdad y a partir de esa ética del cuidado para colaborar desde nuestro pequeño espacio en la mejora del gran mundo que nos rodea.

Respecto a sus *relaciones interpersonales*, cabe atender indudablemente a las habilidades sociales puesto que como se refleja en los resultados, la escucha activa, la empatía y la capacidad de resolver conflictos de manera satisfactoria supone la clave de la relación humana dentro del grupo de investigación. Como ya anticipaba Bisquerra (2009), estas, entre otras, son las competencias sociales que permiten mantener buenas relaciones con otras personas. Ello requiere dominar estas habilidades como así lo comparte un informante, quien afirma lo complicado que le resultaba ser asertivo y comunicarle a un integrante lo que estaba incomodando al grupo. Afirmando que, al no controlar estas cuestiones, dinamitaba toda la relación y la efectividad del funcionamiento del grupo. Así mismo lo indica Goleman (2008) cuando menciona que la falta de estas aptitudes conlleva al fracaso interpersonal. No obstante, estas habilidades se pueden trabajar para mejorarlas paulatinamente. Para ello, también resulta indispensable dedicar espacios y tiempos, como aparece en el análisis del GF, con la finalidad de establecer rituales que permitan mantener «en forma» lo que Peñalver (2009) entiende como la emocionalidad sistémica. De modo que, a partir de la constancia y del trabajo con las habilidades sociales, se consiga forjar una emocionalidad colectiva óptima. A pesar de que sí tienen en cuenta todos los factores que acompañan esta emocionalidad colectiva (resolución de conflictos, espacios y tiempos, lazos afectivos...) la importancia de atender a las emociones dentro del proceso de la investigación no aparece explícitamente en los resultados del GF. Se habla de empatía al tratar de entender al compañero o compañera, pero en ningún momento se menciona la importancia de atender a sus propias emociones. Como dice McGarrol (2017), existe una carencia constante de atención hacia el trabajo emocional de los propios investigadores en la formación previa de estos. Siendo las emociones un aspecto clave para muchas de las tareas que conlleva el trabajo de campo de la investigación.

Por último, la cuestión que vertebra este grupo de investigación es la que se refleja en los resultados, el *encuentro*. Este, más allá de estos espacios y tiempos dedicados al trabajo colectivo, permite conectar físicamente, detenerse y atender a sus necesidades más primarias como seres humanos que son. Como expresa Goleman (2008), sincronizar con el otro y mantener esa danza emocional que tan necesaria resulta al ser humano, porque como tal, somos seres irrefutablemente sociales.

Una de las categorías que no se ha reflejado y que sería interesante indagar sobre ella en futuras investigaciones es aquella que Wang y Mu (2013) reconocieron en su investigación como uno de los roles que despierta el investigador universitario en las colaboraciones con docentes en activo. Este es el rol de *cuidador afectivo*, sobre el que comentan que el investigador debe adquirir una función *humanista* en la cual ofrezca a los docentes (los agentes de la investigación) apoyo psicológico y cuidado afectivo como si de amigos se tratase. De este modo, entendieron que no solo era necesario impulsar y potenciar la investigación, sino que también se requería atender el momento en el que se encontraban los agentes. Sin embargo, a nivel de grupo también debe haber alguien que cuide la afectividad, que Peñalver (2009) define como el *impulsor del ánimo*, pues cuán importante es que alguien impulse el clima emocional del grupo. Pero ¿quién legitima el derecho de ser esa fuente de energía emocional? ¿Esto podría llevarse a cabo mediante el mecanismo del liderazgo compartido? ¿Influiría en el funcionamiento del grupo de investigación y, por tanto, en la capacidad del grupo para ejercer este rol de cuidador afectivo? Estas son algunas de las cuestiones que permitirían evaluar aspectos relacionales para tratar de entender mejor el funcionamiento de los grupos de investigación y, en concreto, de aquellos grupos que realizan una investigación inclusiva. Todo ello con el fin de poder encaminar las acciones hacia una investigación de este tipo.

En cuanto a las aportaciones de este estudio al campo de la investigación educativa, el artículo trata

de mostrar la importancia de tener en cuenta las relaciones interpersonales como un elemento que influye en nuestra manera de situarnos como investigadores y que, además, aporta coherencia al tipo de investigación inclusiva que se trata de fomentar en el grupo de investigación analizado. Actualmente, existe poca literatura que incida sobre cómo afectan las relaciones interpersonales dentro de los grupos que realizan una investigación inclusiva y, por ende, sobre cómo es su proceso hacia la MDC y la RSU. Es cierto que encontramos artículos centrados en algunos de estos aspectos, como el de Moliner et al. (2020), en el que, entre otras cuestiones, averiguan las estrategias que utiliza el docente universitario para movilizar el conocimiento en su investigación sobre educación inclusiva. Sin embargo, las relaciones interpersonales que mantienen los propios investigadores educativos siguen siendo un aspecto que en este momento no es tenido en cuenta.

Por eso mismo, habría sido interesante realizar un mayor número de grupos focales en distintas zonas del territorio español. No obstante, este aspecto que muestra una de las limitaciones del estudio no pudo llevarse a cabo por el tiempo del que se disponía a la hora de realizar la investigación.

En definitiva, se pretende que este estudio pueda ser un punto de inflexión ante la burocracia que conlleva el mundo de la investigación, y a partir del cual se puedan llevar a cabo futuras investigaciones sobre el papel que tienen las relaciones interpersonales en la misma. Este es un aspecto innovador en el campo de la investigación educativa, ya que no es común detenerse en cuestiones relacionadas con el factor humano y las relaciones sociales, vistas como elementos determinantes en la efectividad de la investigación, en la MDC, así como en la RSU. Pues el componente social es el factor que nos mueve a todos y puede resultar muy productivo detenerse a atenderlo y encontrar las estrategias que permitan mejorar la calidad de la investigación educativa.

Referencias

- Aldeanueva-Fernández, I. y Jiménez-Quintero, J. A. (2013). Responsabilidad social universitaria en España: un estudio de casos. *Revista Venezolana de Gerencia*, 18(64), 649-662. <https://doi.org/10.31876/revista.v18i64.11168>
- Barba-Martín, R. A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/37920>
- Bianco, M. y Sutz, J. (2005). Las formas colectivas de la investigación universitaria. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 2(6), 25-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358195>
- Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/9208/1/Ea.pdf>
- Bisquerra-Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Cooper, A., Rodway, J. y Read, R. (2018). Knowledge mobilization practices of educational researchers across Canada. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 48(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1050839ar>
- Collins, C. S. y Cooper, J. E. (2014). Emotional intelligence and the qualitative researcher. *International Journal of Qualitative Methods*, 13(1), 88-103. <http://dx.doi.org/10.1177/160940691401300134>
- Comins-Mingol, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. (Tesis Doctoral). Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10803/10455>
- Conangla, M. y Soler, J. (2012) Ecología emocional. *Cabines España*, 64, 70-72. <https://aprendizaje.mec.edu.py/dw-recursos/system/content/c171493/100%20-%20Filosofia,%20Psicologia/150%20-%20Psicologia/Ecologia%20emocional.pdf>
- Danvila Del Valle, I. y Castillo-Sastre, M. Á. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126. <https://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/download/38963/37595>
- Darretxe, L., Gezuraga, M. y Berasategi, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Flecha-García, J. R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de



- personas adultas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 50, 27-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1212724.pdf>
- Goleman, D. (2000). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Larrán Jorge M., López Hernández, A. y Márquez-Moreno, C. (2011). *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: un estudio de opinión*. Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. <http://docplayer.es/16451293-La-comunidad-universitaria-andaluza-ante-la-responsabilidad-social-un-estudio-de-opinion.html>
- Larrán Jorge M. y Andrades, F.J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>
- McGarrol, S. (2017). The emotional challenges of conducting in-depth research into significant health issues in health geography: reflections on emotional labour, fieldwork and life course. *Area*, 49(4), 436-442. <https://doi.org/10.1111/area.12347>
- Mella, O. (2000). *Grupos focales («Focus groups»)*. *Técnica de investigación cualitativa*. Universidad Alberto Hurtado, Chile. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8439>
- Moliner-García, O. y Ramel, S. (2018). Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International sur l'inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 92-109. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7716>
- Moliner-García, O. y Ramel, S. (2020). Procesos de movilización del conocimiento sobre educación inclusiva en las escuelas suizas. ¿Qué papel juegan los investigadores/formadores que asesoran los procesos de mejora escolar? *Estudios sobre educación*, 38, 169-189. <https://doi.org/10.15581/004.38.169-189>
- Moliner-García, O. y St-Vincent, L. A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 49-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994246.pdf>
- Moliner-García, O., Arnaiz-Sánchez, P. y Sanahuja-Ribés, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Moreno-Jiménez, B., Gálvez-Herrer, M., Rodríguez-Carvajal, R. y Garrosa Hernández, E. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo «trabajo emocional» y propuesta de evaluación. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(1), 63-73. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3180741.pdf>
- Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative research*, 17(3), 278-288. <https://doi.org/10.1177%2F1468794117708123>
- Parrilla-Latas, Á. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de educación*, 349, 101-117. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349_05.pdf
- Parrilla-Latas, Á. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218>
- Parrilla-Latas, A., Raposo-Rivas, M. y Martínez-Figueira, E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066-2087. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048903056>
- Peñalver-Martínez, O. (2009). Emociones colectivas. *La inteligencia emocional de los equipos*. Alienta.
- Pérez-Domínguez, F. (2009). *La responsabilidad social universitaria (RSU)*. Consejo Social de la Universidad de Huelva. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/13428>
- Pérez-Mora, R., García-Ponce de León, O. y Ortíz Lefort, V. (2017). La movilización del conocimiento para la innovación social. *Revista electrónica Pesquiseduca*, 8(16), 277-294. https://www.researchgate.net/publication/316426766_LA_MOVILIZACION_DEL_CONOCIMIENTO_PARA_LA_INNOVACION_SOCIAL
- Perines, H. (2017). Movilización del conocimiento en educación. Conexión entre la investigación, la política y la práctica: una aproximación teórica. *Revista Páginas de Educación*, 10(1), 137-150.



- <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v10i1.1362>
- Rodríguez Sabiote, C., Lorenzo Quiles, O. y Herrera Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of bearing data*. Sage.
- Traver-Martí, J. A., Segarra-Arnau, T. y Lozano-Estivalis, M. (2017). Misiones interculturales: responsabilidad social universitaria y desarrollo local sostenible. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 69-88. <https://doi.org/10.35362/rie7501240>
- Vélez-Romero, A. y Cano-Lara, D. (2016). Los diferentes tipos de responsabilidad social y sus implicaciones éticas. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 117-126. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5802930.pdf>
- Wang, Q. y Mu, H. (2013). The roles of university researchers in a university-school collaborative action research project-A Chinese experience. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.08>
- Yin, K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.



The role of the supervising teacher in the curricular internship: what do publications say?

O papel do professor supervisor no estágio curricular: o que dizem as publicações?

Alessandra de Oliveira Maciel 

Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Brasil

e-mail: alessandragomaciel@gmail.com

Sinara Mota Neves de Almeida 

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Brasil

e-mail: sinaramota@unilab.edu.br

José Airton de Freitas Pontes Júnior 

Universidade Estadual do Ceará. Brasil

e-mail: jose.airton@uece.br

Abstract

The Curricular Internship (CI) has become an opportunity for research, reflective analysis, observation, and re-signification of the teaching profession. In this sense, the present article is aimed at assessing the publications that address this theme. Thus, we chose to develop this study in the area of teacher education, based on the assumption that the CI can favour the acquisition of knowledge required for the teaching activity and, consequently, the teacher's professional development. We adopted the bibliographic analysis of scientific papers from 2015 to 2020, retrieved from the Journal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel's Portal (CAPES), Google Scholar, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Repository of the Graduate Program in Education of the State University of Ceará (PPGE/UECE), and the Education Resources Information Center (ERIC). The analyses pointed out the internship as a moment of articulation between theory and practice, and of knowledge constitution, particularly the knowledge gained through experience. Likewise, they indicated the need for greater articulation between university and school, and some emphasized the urgency of making the supervising teacher aware of his role as co-trainer of the student interns.

Keywords: curricular internship; teaching knowledge; supervising teacher; systematic review.

Resumo

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) tem se tornado uma oportunidade para pesquisa, análise reflexiva, observação, ressignificação do trabalho docente. Neste sentido, o presente artigo visa conhecer as produções que tratam dessa temática. Desse modo, optamos por desenvolver esse estudo na área formação de professores, partindo do pressuposto de que o ECS pode favorecer a aquisição dos saberes necessários ao exercício docente e, por conseguinte, seu desenvolvimento profissional docente. Utilizamos a análise bibliográfica dos trabalhos científicos no período de 2015 a 2020, extraídos do Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Repositório do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e Education Resources Information Center (ERIC). As análises apontaram o estágio como momento de articulação entre teoria e prática e de constituição de saberes, em especial o saber da experiência. Do mesmo modo, indicaram a necessidade de uma maior articulação entre universidade e escola e algumas destacaram a urgência de conscientizar o professor supervisor de sua função de coformador dos estagiários.

Palavras-chave: estágio curricular; saberes docentes; professor supervisor; revisão sistemática.



Revisado/Reviewed: 17-04-2022
Aceptado/Accepted: 27-06-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Oliveira, A., Neves, S. y Pontes, J. (2022). The role of the supervising teacher in the curricular internship: what do publications say? *Tendencias Pedagógicas*, 39, 137-151. 10.15366/tp2022.39.011



1. Introduction

Nowadays, the emphasis on the role of education as a developmental factor and the concern with the quality of learning have been restored, as stated by Luckesi (2008). Such a position reflects the social transformations derived from modernization and globalization processes, aligned with the capitalist perspective, which, in turn, has placed teachers as the focal point of political, social, and academic discussions.

Speeches that echo in the educational spaces are surrounded by criticism about the poor training of teachers, which, consequently, affects their perception and pedagogical practices. This discrediting movement favours a wave of investments, both public and private, in the initial and continued education of these professionals. It inaugurates a conception of a teacher who is accountable for the quality of the education and guides it towards a superior level than its current one (Sarti, 2008).

From this standpoint, higher education arises as the driving force of the economic vessel and, as a result, the teacher in the role of one of the protagonists of such transformation within the globalized society (Pimenta; Lima, 2019).

In this scenario, the competence of teaching professionals stands out when approaching the quality of education (Zabalza, 2004). Pimenta and Anastasiou (2014, p. 39) expand this qualification by pointing out «[...] the level of qualification is a key factor in fostering quality in any profession, especially in education, which undergoes continuous change».

The indications for teacher training anchored in the Brazilian Education Law, LDB No. 9394/1996 (Brasil, 1996), have impelled training institutions to resize their proposals, since teachers need to understand the context in which schools and universities are inserted, as well as the demands of the working world.

Given this fact, the teacher's work is affected in its core performance and training. The discourse about quality brought via indicators does not embrace to the same extent a concern over the teacher education policy, thus leaving each teacher in charge of that quality, according to their knowledge and practices. This panorama, deriving from international agreements, affects the teacher education process, where one finds the pedagogical disciplines, mediators of the formative action in undergraduate programs, among which stands the curricular internship.

From 2001 onwards, we have observed some advances in the Curriculum Internship (CI) regarding educational legislation. Related documents (Brasil, 2001a, b; 2002a, b; 2008; 2015) started to see it as a learning environment for the profession, praising the cooperation with the school and, at the same time, recommending a joint, collaborative work, in addition to considering it an integral part of the academic plan of undergraduate programs and a requirement for earning an undergraduate degree.

Nevertheless, we recognize how challenging this formative partnership between university and school is, bearing in mind that the school environment must yet understand and assume its collaborative role in training the intern (Cyrino, 2012). The school is the space for the development of internships, given that, based on observation and tutoring, the student about to graduate can reflect on how the teaching profession supports their pedagogical actions. When conceiving the school as a locus of formative experiences for the intern student, it becomes necessary to have all actors involved—lecturers and professors of Higher Education Institutions (HEIs) alike.

Proposals aimed at providing prospective professors with experiences in school contexts reaffirm the concept that the teaching profession is related to the teacher's own background knowledge and to what is acquired through their practice. The development of the profession is linked both to the sources and places where this knowledge originates and to the moments and steps of its constitution (Tardif, 2014).

Among the sources of constitution of teaching knowledge described by that author, stand teacher training and internship. He also states that this moment is one of the ways of integration into the teaching profession, noting that the professional knowledge is found «at the confluence of various sources of knowledge emerged from the individual life history, the society, the school institution, other educational actors, locus of formation, etc.». (Tardif, 2014, p. 64).

In line with the above, the argumentation rendered by Gauthier *et al.* (2013) points out that obtaining this knowledge becomes fundamental to the teaching professional field and can favour a more competent performance of the teacher in their occupation. The teaching activity requires a set of knowledge and practices, and that these occupy a central position in the teacher professionalization process (Libâneo, 2008).



Concerning the pre-service training, Gatti (1992) pointed out that higher education institutions had not yet assumed their responsibility in the training activity, as they should, whether by contributing to the restructuring of the degree program or to continued education. In this sense, we understand that pre-service training deserves more attention, given that it is legally characterized as a gateway to the teaching profession, as well as a conducive space for development of aspects that involve the teacher's procedures in the teaching profession.

From this perspective, we understand that the teaching profession has its specificities and requires mastery and the ability to mobilize the knowledge that underpins its performance. These foundations of knowledge stem from social interactions, collectively, related to their life story and professional development, permeating the technical knowledge in a reflexive way and in the relationships between teacher and student, seeking to build up their professional identity (Tardif, 2014).

With this view, we constituted as the reference guide for this investigation an inquiry for analysis of the scientific evidence available in databases. The delimitation of this starting question evidenced the CI and the teacher's foundations of knowledge. Thus, we chose to conduct this study in the area of teacher education based on a main question: how does the Curriculum Internship course favour the acquisition of knowledge required for the teaching profession?

This survey is aimed at identifying the publications that address the theme, based on the assumption that the paths of science are enriched by the contribution of the literature review, the supporting of the guiding questions and/or research hypotheses.

2. Methodology

1.1. Systematic review method

In order to disclose the contributions of scientific publications concerning the CI, we conducted a systematic review aimed at following the scientific path to elucidate the topic under investigation (Gomes; Caminha, 2014). For Zoltowski *et al.* (2014, p. 97), «[...] this is one of the most robust techniques for evaluating and synthesizing literature in various fields of knowledge».

According to De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi, and Bertolozzi (2011, p. 1261), the systematic review is «a rigorous methodology proposed to: identifying the studies addressing a certain theme, by applying explicit and systematic search methods; evaluating the quality and validity of these studies, and their applicability as well».

1.2. Systematic review protocol

We started the publications' selection protocol in March 2020 and chose as search descriptors: a) teaching knowledge; b) internship; c) supervising teacher and its variations, both in Portuguese and English. Such descriptors were used in combinations¹, similar to a mathematical equation. We emphasize that this correlation was mediated by the Boolean² operators AND and OR in order to find more studies related to the main question.

Therefore, we used the bibliographic analysis of scientific work papers retrieved from the Journal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel's Portal (CAPES), Google Scholar, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), the Education Graduate

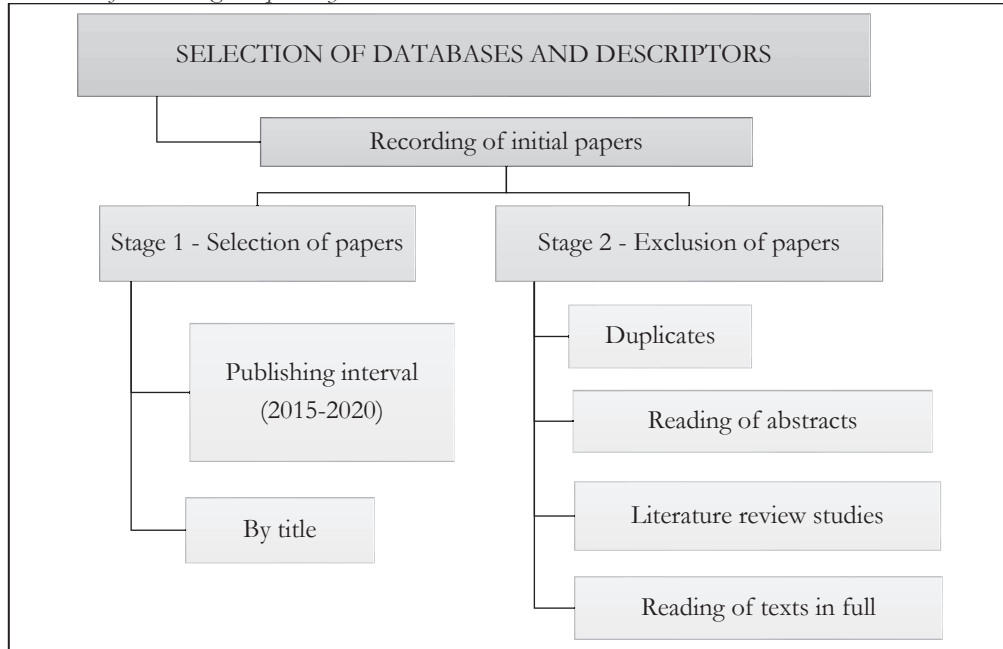
¹ English: teaching knowledge AND internship OR curricular internship AND degree AND physical education AND supervising [teacher](#) OR cooperating teacher. Portuguese: saberes docentes AND estágio supervisionado OR estágio curricular supervisionado AND licenciatura AND educação física AND professor supervisor OR professor cooperante.

² «Boolean operators are words intended to define for the search system the way the combination between search terms or expressions should be done». Such combinations can broaden or narrow the searches, with use of the following terms: AND, OR, and NOT. Available at: <http://www.dbd.puc-rio.br/wordpress/?p=116>. Accessed on: 24 April 2020.

Program Repository at Ceará State University (PPGE/UECE), and the Education Resources Information Center (ERIC).

Selection was carried out as shown in Figure 1. The entire pathway was shared and discussed with another researcher, and described in the research logbook, a record that may help other researchers to navigate the same route, if it is of interest to them.

Figure 1.
Flowchart of the investigative pathway



With a view to better organizing the findings, we chose two stages. We named Stage 1 that which comprises the selection criteria: by period —papers published from 2015 to 2020—, and by title —as long as it included the preestablished descriptors—, from the starting question. In Chart 1, it is possible to verify the number of initial findings in each database.

Chart 1.
Number of research papers by database in the Selection Stage

| Database | Initial findings | Period (2015-2020) | Title |
|-------------------------------|------------------|--------------------|-------|
| Google Scholar | 815 | 100 | 60 |
| BDTD (master's theses) | 05 | 03 | 03 |
| BDTD (doctoral dissertations) | 08 | 05 | 02 |
| CAPEL | 67 | 46 | 32 |
| ERIC | 94 | 14 | 05 |
| UECE (master's theses) | 08 | 01 | 00 |
| UECE (doctoral dissertations) | 03 | 02 | 01 |

Stage 2 comprised the aspects for exclusion, such as: duplication (repetition of titles in the same or another database); type of study (literature reviews, opinions, reviews, points of view, letters to the editor and editorials); abstract content (identification of objectives and results that depart from the main question, as well as research outside the context of education, or aimed at bachelor's degree programs, basic education, or any of the teaching modalities other than tertiary education; full content (identification of results that depart from the main question). Chart 2 shows the numbers related to the texts excluded in this stage.

Chart 2.



Number of research papers by database in the Exclusion Stage

| Database | Duplication | Review studies | Abstract content | Full content |
|-------------------------------|-------------|----------------|------------------|--------------|
| Google Scholar | 13 | 07 | 07 | 22 |
| BDTD (master's theses) | 00 | 00 | 01 | 01 |
| BDTD (doctoral dissertations) | 00 | 00 | 00 | 01 |
| CAPEL | 00 | 08 | 09 | 07 |
| ERIC | 00 | 00 | 01 | 01 |
| UECE (master's theses) | 00 | 00 | 01 | 00 |
| UECE (doctoral dissertations) | 00 | 00 | 01 | 00 |

The full-text reading step comprised a list of articles, theses, and dissertations. This action was recorded in an Excel spreadsheet, enabling greater visibility and sharing of data among researchers.

The basic information of 24 inventoried findings was entered to compose the final report. The spreadsheet comprised information such as title, authors, year of publication, the degree program, audience, abstract, methodology, and main results. According to Costa and Zoltowski (2014), this is a basic stage for systematic reviews, as it assists the next steps of data systematization and extraction.

3. Results and discussion

As a way to visualize the overall path of the findings, we present some data identified in the studies comprised in this final step, based on information recorded on the spreadsheet.

Of the inventoried publications, 23 were based on the qualitative approach, 1 was a mixed methods research (quantitative and qualitative), and none adopted an exclusively quantitative approach. We emphasize that around 33.33 % of the publications found did not make the adopted approach explicit, and it was necessary to infer from the methodological path described. This lack of clarity in some methodological choices was also perceived in relation to methods and techniques in some publications.

Regarding the year of publication, we noticed that 2017 had the highest number of published research studies, as shown in Chart 3.

Chart 3.

Number of published research studies by year of publication³

| Database | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Google Scholar | 00 | 02 | 05 | 04 | 00 | 00 |
| BDTD (master's theses) | 01 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| BDTD (doctoral dissertations) | 00 | 00 | 01 | 00 | 00 | 00 |
| CAPEL | 01 | 04 | 02 | 00 | 01 | 00 |
| ERIC | 00 | 00 | 00 | 00 | 01 | 02 |
| Total | 02 | 06 | 08 | 04 | 02 | 02 |

With regard to the locus of investigation, the fact that the Physical Education degree program is the most studied draws our attention. All out of nine papers in this field show favourable results for the relationship between CI and the development of knowledge by final-year undergraduates. Such correlation appears less frequently in the results of studies in other fields.

In most of the findings, the research subjects were undergraduate students enrolled in the CI discipline, which totalled 58.3 %. The basic education teacher was in the role of study participant in only 41.6 % of the cases, followed by 33.3 % with CI discipline teachers as participants. School head,

³ UECE is not included in this chart due to the exclusion of its findings in the abstracts reading stage.



Pedagogical Coordinator, and Technician of the Department of Education, each one appeared as subjects in 4.1 % of the inventoried studies.

3.1. Studies published in periodicals

This type of publication comprised most of the inventoried studies, totalling 13 articles. Out of these, three were published in international journals, in English, as shown in Chart 4.

Chart 4.

Author, title, periodical, and year of publication of articles published in periodicals

| Author | Title | Periodical | Year |
|--|---|--|------|
| Marina Cyrino; Samuel de Souza Neto | <i>O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo</i> (The pre-service teacher in the undergraduate course of education: elements for the formation process) | <i>Acta Scientiarum</i> | 2015 |
| Teresa Silva; Paula Batista; Amândio Graça | <i>A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física</i> (The supervisory role as a factor of continuing professional learning of physical education cooperating teacher) | <i>Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)</i> | 2016 |
| Ariane Baffa Lourenço; Maria Lucia Vital dos Santos Abib; Francisco Javier Murillo | <i>Aprendendo a ensinar e a argumentar: Saberes de Argumentação Docente na formação de futuros professores de química</i> (Learning to teach and to argue: teaching knowledge on argumentation in the education of future chemistry teachers) | <i>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências</i> | 2016 |
| Renata Vieira Souza; Maria Beatriz Junqueira Bernardes | <i>Os professores regentes frente aos estágios supervisionados: contribuições e desafios deste profissional</i> (Teacher's regents front to stages supervised: contributions and professional challenges this) | <i>Geosaberes</i> | 2016 |
| Inês Cardoso; Paula Batista; Amândio Graça | <i>Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada</i> (Narratives about Physical Education teacher education in practicum context) | <i>Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto</i> | 2016 |
| Teresa Maria Leandro Sousa Silva, Paula Maria Fazendeiro Batista, | <i>O papel do professor cooperante no contexto da formação de professores de Educação Física: a perspectiva dos professores cooperantes</i> (The role of the cooperating teacher in the context of physical education teacher training: The cooperating teacher's perspective) | <i>AAPE/EPAA</i> | 2017 |



| | | | |
|---|---|--|------|
| Claudivan Sanches Lopes | <i>Aprendizagem da docência em geografia no âmbito do estágio supervisionado: a perspectiva de alunos e supervisores</i> Learning to teach geography with supervised training: students' and supervisors' points of view | <i>Revista Brasileira de Educação em Geografia</i> | 2017 |
| José Corrêa Junior; Samuel Souza Neto; Dijnane Fernanda Vedovatto Iza | <i>Estágio Curricular Supervisionado: locus de socialização profissional, habitus e produção de saberes</i> (English title not available) | <i>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</i> | 2017 |
| Flávia Girardo Botelho Borges | O Estágio Supervisionado Em Letras No Viés Administrativo-Pedagógico (English title not available) | <i>Polifonia</i> | 2017 |
| Taynara Franco de Carvalho; Samuel de Souza Neto | <i>Estágio supervisionado na educação física: a mobilização dos saberes docente</i> (Supervised teaching practice in physical education: the mobilization of teacher knowledge) | <i>J. Phys. Educ</i> | 2019 |
| Lisa Gaikhorst; Jeffrey Post; Virginie März; Inti Soeterik | Teacher preparation for urban teaching: a multiple case study of three primary teacher education programs | <i>European Journal of Teacher Education</i> | 2019 |
| Yasemin Acar-Ciftci | Bridging Knowledge and Action in the Workplace: An Evaluation on Internship Learning Outcomes of Child Development Associate Degree Program Students | <i>Journal of Education and Learning</i> | 2020 |
| Isaac Buabeng; Forster Danso Ntow; Charles Deodat Otami | Teacher Education in Ghana: Policies and Practices | <i>Journal of Curriculum and Teaching</i> | 2020 |

Among the publications listed above there are ten national papers, which assert the need to look after these professionals who embrace the internship in the practical field and the relationships established between two educational institutions. This concern was evidenced in the research of Cyrino and Souza Neto (2015) when they point out the lack of recognition for anyone who receives an intern in their classroom, which seems to be an act of «comradeship» on their part. They also indicate that the internship student is sometimes treated either as a prospective teacher or as a mere assistant, which can lead to a training process with or without intentionality. Adding to this discussion, Silva, Batista, and Graça (2016) draw attention to the formulation of political-educational actions that enable conditions for the supervising teacher to recognize their functions and exercise them in a qualified manner.

According to Lourenço, Abid, and Murillo (2016), the process of knowledge constitution permeates the set of reflections about the activities experienced during the CI, especially those related to practical activities performed in the field school. Thus, it is essential that the supervising teacher perceives themselves in the role of these prospective teachers' co-trainer, as highlighted by Souza and Bernardes (2016). With this in mind, Lopes (2017) emphasizes that the teacher expresses significant knowledge through their attitude, so that student interns understand their future professional activity, and, for this reason, the teacher plays the role of a co-trainer, thus rendering indispensable the articulation between university and school (Cardoso; Batista; Graça, 2016).

Such articulation must set collaborative work as a condition and go beyond the normative aspects, since the learning experiences one undergoes in the internship location influence not only the students, but also the supervising teacher, as can be observed in the research results presented by



Corrêa Neto, Souza Neto, and Vedovatto Iza (2017), and by Silva and Batista (2017). Sharing this view, studies carried out by Borges (2017) and by Carvalho and Souza Neto (2019) evidenced that the knowledge gained through experience is the most mobilized one, both by the students and by the teachers acting in internship supervision and guidance. For that reason, those actors must build a close and collaborative relationship, thus enabling the CI to develop in a more integrated and comprehensive way.

The research papers with an international scope report experiences from three countries: Turkey, Ghana, and the Netherlands. They were carried out at institutions targeted at training teachers to work with childhood education, according to the terminology adopted in each country. The Dutch study, by Gaikhorst *et al.* (2019), referred to the internships as a mandatory component, regarded as significant for the training process of prospective teachers. Nevertheless, they observed that the dimensions involving the content of classes and the constitution of critical knowledge were given less attention within teacher training programs, and that the diversity of context in which the practice occurs furthers this training process. Therefore, they recommended collaboration agreements between the school and training institutions, so that they complement each other.

The study of Acar-Ciftc (2020), developed in Turkey in a Child Development Program linked to the University of Istanbul also considers the internship the most important part of the educational process, as the teaching activities can thus be put into practice. From the results, it was possible to infer that the «practical training supervisors», as were called the teachers at schools that receive the students, lacked the knowledge of ways to contribute to their learning process during the CI. The intern students, on the other hand, were not familiar with the practical activities that occur in the actual teaching context. Therefore, the author suggested that training programs should include a «preliminary preparation», so that the students can be provided with more time to approach the reality of schools.

Finally, the research study conducted by Buabeng, Ntow, and Otami (2020), with a focus on teacher training in Ghana, addressed political and practical changes in teacher training programs initiated in 2018. The authors identified the theory-practice connection as the greatest challenge with a view to qualifying these professionals. They also point out the institution that will receive the students during the internship period as a critical factor and regard the careful selection of these schools as a crucial step, since qualified teachers must be available to supervise these students. Thus, the authors recommend that these teachers be trained as a way to ensure the complementation of what the student intern was taught in their education programs.

We can infer that the publications contained in this section support the CI as a significant period for the training of prospective teachers and that the role of the supervising teacher must be highlighted and monitored by the HEI in order to qualify the educational process of the student in a licentiate degree program.

3.2. Studies released in conference proceedings

In this category, six studies were selected from congresses, seminars, and meetings. Of these, four were related to publications at international conferences and two at national meetings in Brazil. The publications covered the categories of CI and Teacher Education. Chart 5 displays each of these productions, year, and conference meeting at which they were presented.

Chart 5.

Author, title, event, and year of publication of articles published in conference proceedings

| Author | Title | Event | Year |
|---|--|---|------|
| Jéssica Mistura Zanon | <i>Contribuições do Estágio Supervisionado na/para a Formação Inicial de Professores de Matemática</i> | <i>XX Encontro Brasileiro de Estudantes De Pós-Graduação em Educação Matemática</i> | 2016 |
| Suzete Rosana de Castro Wiziack; Vera de Mattos Machado | <i>O Estágio na Formação de Professores em Ciências Biológicas: desafio a ser concretizado coletivamente</i> | <i>X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias</i> | 2017 |
| Alice Virgínia Brito de Oliveira; Andréa Karla | <i>Estágio Curricular Supervisionado: contribuição na construção da</i> | <i>11 Encontro Internacional de Formação de Professores (Enfope)</i> | 2017 |



| | | | |
|---|--|---|------|
| Ferreira Nunes; Edinice dos Santos Silva Oliveira | <i>identidade docente do licenciando em História</i> | | |
| Beatriz dos Santos; Bruno Ferreira dos Santos | <i>A Aquisição de Saberes e Competências Didáticas do Estágio Supervisionado da Formação do Professor de Química: um estudo baseado nas regras discursivas</i> | <i>X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica se Las Ciencias</i> | 2017 |
| Sheila Moura do Amaral; Ewerton Costa de Almeida; Artêmis de Araújo Soares | <i>O Estágio Supervisionado Em Educação Física: Contribuição Na Formação Discente</i> | <i>III Seminário Internacional Em Sociedade E Cultura Na Pan-Amazônia</i> | 2018 |
| Ednalva Alves dos Santos; Franciane Adielle de Souza Praxedes; Maria Fernanda Bernabé dos Santos; Maria Lusía de Moraes Belo Bezerra; Nanuza Mikaela Rodrigues Correia; Selma Lúcia Souto Maior de Araújo Balta | <i>O Professor Supervisor E Sua Compreensão Sobre O Estágio Supervisionado</i> | <i>Associação Brasileira de Ensino de Biologia</i> | 2018 |

The productions described above share the undoubted assertion that the CI is decisive for initial teacher education, contributing to their *praxis* and favouring the understanding of the teaching profession. They also agree that, during this internship period, students mobilize a set of knowledge incorporated throughout their initial training. They consider that disciplinary knowledge is not enough for them to carry out the educational activity. It is necessary to articulate it with pedagogical knowledge, so that they can have a more effective practice. However, upon analysing the results of each work, we observe some aspects that deserve our attention, as they appear as weakening points.

Wiziack and Machado (2017) emphasized that the CI needs to ensure a better relationship between the intern, the HEI teacher, and the teacher, so that there is a greater and better exchange of experience and knowledge about training and professional identity, in order to prepare the students to contribute to the improvement of basic education in the future. On the other hand, Oliveira, Nunes, and Oliveira (2017), perceived, from the speech of the research participants, that the school has not yet been able to provide the students with the necessary support for them to develop in a practical way, despite considering the CI a significant period of time for the acquisition of professional experience.

Amaral, Almeida, and Soares (2018) emphasize that the supervising teacher at the school needs to be more aware of their role within the internship. They also observed a gap with regard to the pedagogical action of this teacher in relation to their class at school, as if he did not use the reflection between theory and practice to improve or reorganize their actions. Such observations made by the interns during the research led them to state that they could have taken more advantage of the CI, even though they recognize it as an indispensable part of their education process.

In the research by Santos *et al.* (2018), the results are similar to those of Amaral, Almeida, and Soares (2018), though obtained through the speech of the supervising teachers themselves. The investigation shows that 82.22 % of respondents had already supervised an intern and considered that not all of them were prepared for that experience. They believe that this university-school contact through the CI strengthens their teaching activity, despite recognizing the need for greater attention in training the teacher who receives the student intern.

To conclude the analyses within this category, the study by Santos and Santos (2017) points out that the curriculum organization of the licentiate degree program may influence the mobilization of knowledge during the internship period. Zanon (2016) states that, in addition to this articulated academic training, the close relationship between university and school is significant for the students to acquire knowledge and skills required for teaching.

3.3. Theses, dissertations and capstone projects

Among this type of publications, we found 5 productions: 1 capstone project, 1 master's thesis, and 3 doctoral dissertations. Two research works were extracted from the BDTD database, and the other three, from Google Scholar. The point of intersection for these productions was the fact that all of them addressed the CI, though each study addressed this issue by relating it to other aspects. As for their geographic origin, two studies come from HEIs located in the Southeast of Brazil, one in the South, and two in the Northeast region. These findings are consolidated in Chart 6.

Chart 6.

Author, title, type, higher education institution (HEI), and year of publication of capstone project, thesis, and dissertation

| Author | Title | Type | HEI | Year |
|--|--|------------------|-------|------|
| Angelita de Fátima Souza | <i>Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado</i> | Thesis | UFTM | 2015 |
| Arestides Pereira da Silva Júnior | <i>Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de educação física</i> | Dissertation | UEM | 2016 |
| Tatiana Iveth Salazar López | <i>Um estudo sobre a mobilização de saberes docentes no contexto de estágio curricular supervisionado de uma licenciatura em física</i> | Dissertation | UNESP | 2017 |
| Francisca Analice Farias Araújo Almeida Cavalcante | <i>O estágio supervisionado no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Ceará: reflexões entre a teoria e a prática</i> | Capstone project | UFC | 2018 |
| Shirlane Maria Batista da Silva | <i>O estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras</i> | Dissertation | UFPI | 2018 |

Souza's thesis (2015) is entitled *Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado*, which can be understood as «*Constitution of professional identity of teachers in the pedagogy program from the supervised internship*». The author sought to understand how students constituted themselves as teachers based on the CI and recognized the importance of the relationship between theory and practice, as well as the role of the internship period in shaping the teacher's professional identity. She highlighted the need to strengthen the relationship between university and school, regarding both as responsible for implementing this internship, and that the supervision is essential, both by the HEI teacher and by the teacher.

Other research carried out in a degree program in pedagogy was Silva's dissertation (2018), whose title can be understood as «*The supervised internship in the training process: what teachers think*». The author analysed the educational experiences during the CI with a view to the training required for teaching. In this sense, the findings pointed out the CI as an educational *locus* where the student approaches their future field of action in a different social and professional context. It also indicates that this period favours the reflective process focusing the profession and the constitution of the set of knowledge needed for the teaching activity.

Despite being carried out in a physics undergraduate program, López's dissertation (2017), whose title means «*A study on the mobilization of pedagogical knowledge in the context of a curricular internship of a licentiate degree program in physics*», shows similar results to the investigation conducted by Silva (2018). López showed that the constitution of knowledge, especially the knowledge of educational sciences (Gauthier, 1998), on the part of the undergraduates, permeates the knowledge acquired in courses of the pedagogical-didactic axis of the program, combined with experiences in the field school. Thus, it was considered important to discuss the organization of the program's courses, aiming at the articulation of the specific contents of the area with those related to teaching, so that it makes sense to the students. Another factor is associated with the HEI teacher's role as a promoter of reflective processes, enabling the articulation of what is experienced in the classroom at school with a broader context, and having the supervising teacher at the school as a participant in this process.

The research performed by Cavalcante (2018), whose title can be translated as «*The supervised internship in the degree course in physical education at the Federal University of Ceará: reflections between theory and*



practices», like the previous ones, reaffirms the importance of CI as an approximation to the future professional *locus* and its reality, also favouring the constitution of knowledge. However, what caught our attention were the students' reports about their weaknesses during this period and how significant the monitoring of the school supervisor was, in these situations. This support alleviated the anxiety and potential difficulties that the students could experience during the internship.

The last research analysed was that of Silva Júnior (2016). Because it was written in the Slovakian model⁴, we allowed ourselves to select chapters 4 and 5 as they approached our starting question. By grouping the results, it was noticed that the relationships between the actors that take part in the CI need to be closer and built with better care, so that the student intern can feel that all those involved are their partners, collaborators, and participants in this process, as much as he is. Depending on the profile of the supervising teacher at the school, the aspects related to the teaching practical training become diversified, and so do the relationships. Finally, the author considered some aspects that could strengthen the CI: cooperation partnerships with educational bodies; approximation between courses offered in degree programs and the reality of the school; development of collective and collaborative planning; more active participation of the supervising teachers and a more refined relationship between interns and the other agents in the school, among other aspects.

This report of the five inventoried studies evidenced the CI as a formative *locus* and source that enables the constitution of knowledge relevant for the teaching profession. This perspective supports the reflection on the practices that are presented in the CI, favouring the expansion of knowledge comprised in this stage of pre-service teacher education.

4. Final considerations

Mapping all these literary productions provided us with enough background to understand the CI and its relationship with the constitution of knowledge, and the important role of the school supervising teacher in this training process, based on the assumption that the paths of science are crossed by the contribution of the literature review, in support of guiding questions and/or research hypotheses.

Returning to our main question («How does the curricular internship course favour the acquisition of knowledge required for the teaching profession through the role of the school supervising teacher?»), the findings pointed out the internship as a moment of articulation between theory and practice, and of knowledge constitution, particularly the knowledge gained through experience.

Likewise, the results indicated the need for greater articulation between university and school during the CI, in order to strengthen and give meaning to the teaching practical training during this period. They also highlighted the urgency of rendering the teachers aware of their role as co-trainers, as they exert a significant influence on the education of student interns.

In this sense, we consider that all the publications have collaborated in supporting the internship as an expressive moment in the education of prospective teachers, which favours the constitution of knowledge by the students. Additionally, the school supervising teacher can act as a partner in order to qualify their educational process, even though only few productions have focused on this aspect of the supervising teacher as a co-trainer.

We conclude by affirming the significance and urgency of debates addressing the CI as a curricular component that enables the articulation between theory and practice, in order to provide the student intern with the constitution of knowledge in partnership with the school, and especially with the supervising teacher.

⁴ Also known as «Alternative Format». Such configuration is characterized as a compilation or collection of articles published or ready for publication (Silva Júnior, 2016).



References

- Acar-Ciftci, Y. (2020). Bridging Knowledge and Action in the Workplace: An Evaluation on Internship Learning Outcomes of Child Development Associate Degree Program Students. *Journal of Education and Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p174>
- Amaral, S. M.; Almeida, E. C. y Soares, A. A. (2018). O Estágio em Educação Física: contribuições discentes. En: *III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan-Amazônia*. <https://www.doity.com.br/anais/iisiscultura/trabalho/75332>
- Borges, F. G. B. (2017). O Estágio Supervisionado em Letras no viés administrativo-pedagógico. *Polifonia, Cuiabá-MT*, 2(36), 67-77. <http://orcid.org/0000-0002-1736-8499>
- Brasil. Lei 9394/96, de 20/12/96. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 248(23). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Conselho Nacional de Educação. (2001a). Parecer CNE/CP. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de maio*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (2001b). Parecer CNE/CP. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF 2 outubro, 2001b*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>
- Conselho Nacional de Educação. (2002). Parecer CNE/CP. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abril*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2002b). Parecer CNE/CP. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 março*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>
- Presidência da República/Casa Civil. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm
- Resolução CNE/CP n.º 02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação continuada. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015*. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf
- Buabeng, I., Ntow, F. D. y Otami, C. D. (2020). Teacher Education in Ghana: policies and practices. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(1), 86-96. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n1p86>
- Cardoso, I., Batista, P. y Graça, A. (2016). Narrativas acerca da formação de professores de Educação Física em contexto de prática supervisionada. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, XXXII*, 125-145. <https://doi.org/10.21747/0872-3419/soc32a6>
- Carvalho, T. F. y Souza Neto, S. (2019). Estágio supervisionado na Educação Física: a mobilização dos saberes docentes. *Journal of Physical Education*, 30, 1-11. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3047>
- Cavalcante, F. A. F. A. A. (2018). *O Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará: reflexões entre a teoria e prática* (Trabalho de Conclusão de Curso Graduação). Universidade Federal do Ceará. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/37316>
- Correia Junior, J., Souza Neto, S. y Vedovatto Iza, D. F. (2017). Estágio Curricular Supervisionado: lócus de socialização profissional, habitus e produção de saberes. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 1, 135-152. <https://doi.org/10.11606/1807-5509201700010135>
- Costa, A. B. y Zoltowski, A. P. C. (2014). Como escrever um artigo de revisão sistemática. En S. Koller, M. C. P. Couto, y J. V. Hohendorff (orgs). *Manual de produção científica*. Artmed.
- Cyrino, M. (2012). *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado* (Dissertação, Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/83862/formacao-inicial-de-professores-o-compromisso-do-professor>
- Cyrino, M. y Souza Neto, S. (2015). O estágio curricular no curso de pedagogia para um processo formativo. *Act Scientiarum Education*, 37(4), 401-413. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v37i4.25521>



- De La-Torre-Ugarte-Guanilo, M. C., Takahashi, R. F. y Bertolozzi, M. R. (2011). Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(5), 1260-1266. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000500033>
- Dos Santos, E. A., De Sousa, F. A., Bernabé, M. F., De Moraes, M. L., Rodrigues, N. M., y Souto S. L. (2018). O professor supervisor e sua compreensão sobre o estágio supervisionado. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 11(2), 85-93. <https://doi.org/10.46667/renbio.v11i2.137>
- Gaikhorst, L., Post, J., März, V. y Soeterik, I. (2020). Teacher preparation for urban teaching: a multiple case study of three primary teacher education programmes, *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 301-317. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695772>
- Gatiti, B. (1992). *A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia*. Fundação Carlos Chagas. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/993>
- Gauthier, C. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (3.ª edição). Unijui.
- Gomes, I. y Caminha, I. (2014). Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*. 20(1), 395-411. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358> <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>
- Libaneo, J. C. (2008). Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. En I. P. A. Veiga y C. D'Ávila (Org), *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Papirus.
- Lopes, C. S. (2017). Aprendizagem da docência em geografia no âmbito do estágio supervisionado: a perspectiva de alunos e supervisores. *Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas*, 7(14), 200-223. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i14.503>
- López, T. I. S. (2017). *Um estudo sobre a mobilização de saberes docentes no contexto de estágio curricular supervisionado de uma licenciatura em Física* (Tese Doutorado). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista. https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNSP_94e7ff54b574773ffb3e4c5bf8c87946
- Lourenço, A. B., Abid, M. L. V. S. y Murillo, F. J. (2016). Aprendendo a ensinar e a argumentar: Saberes de Argumentação Docente na formação de futuros professores de química. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. 16(2), 295-316. <https://doaj.org/article/64c18fe44df64488afecad871c509a27>
- Luckesi. C. C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez.
- Oliveira, A. V. B., Nunes, A. K. F. y Oliveira, E. S. S. (2017). Estágio curricular Supervisionado: contribuições na construção da identidade docente do licenciado em História. *11 Encontro Internacional de Formação de Professores*. <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/download/8979/4064>
- Pimenta, S. G. y Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior*. Cortez.
- Pimenta, S. G. y Lima, M. S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, 24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>
- Santos, B. y Santos, B. F. (2017). A aquisição de saberes e competências didáticas no estágio supervisionado da formação do professor de Química: um estudo baseado nas regras discursivas. X Congresso Internacional sobre Investigación en Didácticas de las Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*. n.º Extraordinario, 2343-2348. https://www.researchgate.net/publication/320839502_a_aquisicao_de_saberes_e_competencias_didaticas_no_estagio_supervisionado_da_formacao_do_professor_de_quimica_um_estudo_baseado_nas_regras_discursivas
- Sarti, F. M. (2008). O professor formador e as possibilidades da parceria intergeracional na escola. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre.
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. M. F. y Graça, A. B. (2016). A função de supervisão como fator de aprendizagem profissional contínua do professor cooperante de Educação Física. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga*, 1(3), 10-44. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/436/331>
- Silva, T. M. L. S., Batista, P. M. F. y Graça, A. B. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspectiva dos Professores



- Cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7).
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Silva, S. M. B. (2018). *O estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências, Universidade Federal do Piauí.
<http://hdl.handle.net/123456789/1739>
- Silva Júnior, A. P. (2016). *Configurações e relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Educação Física* (Tese Doutorado). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá. <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/2151/1/000225220.pdf>
- Silva, S. A. da. y Silva, S. C. (2007). Da. Trabalho docente e precarização do ensino superior no Ceará. En S. V. Jimenez (et al), *Contra o pragmatismo e a favor da Filosofia da Práxis: uma coletânea de estudos classistas*. Fortaleza-CE- EdUECE.
- Souza, A. F. (2015). *Constituição da identidade profissional docentes no Curso de Pedagogia a partir do Estágio Supervisionado* (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
<http://btd.uftm.edu.br/handle/tede/251>
- Souza, R. V. y Bernardes, M. B. J. (2016). Os Professores Regentes frente aos Estágios Supervisionados: contribuições e desafios deste profissional. *Geosaberes: Revista de Estudos Geoeducacionais*, 7(12), 119-134.
- Tardif, M. (2017). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Wiziack, S. R. C. y Machado, V. M. (2017). O Estágio na formação de Professores em Ciências: desafio a ser concretizado coletivamente. *Revista Enseñanza de las Ciencias, n.º extraordinario*, 3069-3073. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6690476>
- Zabalza, M. A. (2004). *O Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Artmed.
- Zanon, J. M. (2016). Contribuições do Estágio Supervisionado na/para a Formação Inicial de Professores de Matemática. *XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*. UNESP/ IBEP. http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd4_jessica_zanon.pdf
- Zoltowski, A. P. C., Brandelli, A., Pereira, M. A. y Koller, S. H. (2014). Qualidade Metodológica das Revisões Sistemáticas em Periódicos de Psicologia Brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 97-104.
<https://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/17635>
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722014000100012>



A formação de professores na Pedagogia de Rui Barbosa: análise das questões educacionais na transição entre o Império e a República Brasileira

Teacher training in Rui Barbosa's Pedagogy: analysis of educational issues in the transition between the Empire and the Brazilian Republic

Alexandre Shigunov Neto 

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Brasil

e-mail: shigunov.ifsp.edu@gmail.com

Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho 

PUC-Rio, Brasil

e-mail: cristinacarvalho@puc-rio.br

Solange Franci Raimundo Yaegashi 

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

e-mail: solangefry@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, teve como objetivo compreender como a formação de professores é discutida por Rui Barbosa, em seus pareceres e projetos. Para tanto, buscou-se contextualizar o momento histórico vivenciado por Rui Barbosa (1849-1923), o qual foi marcado por transformações ocorridas no período final da monarquia (1822-1889) e início do regime republicano no Brasil. Discutiu-se, em especial, a Reforma Carlos Leôncio de Carvalho implementada por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que propôs reformas para o ensino primário e secundário no município da Corte e ensino superior no Império. Verificou-se que o Decreto nº 7.247 trata-se de documento relevante que expressa aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social, no qual estavam acontecendo intensas mudanças nos âmbitos político, econômico e cultural. Pode-se afirmar que nos pareceres de Rui Barbosa fica explícita a ideia de que o Estado deve ser o responsável pela oferta da educação, desde os anos iniciais até o ensino superior. Como forma de garantir o acesso universal à educação, o jurista postulou a obrigatoriedade, a gratuidade e a laicidade do ensino. Ademais, Rui Barbosa defendeu, de modo enfático, que, concomitante à reforma dos métodos de ensino, era necessário empreender uma reforma na formação de professores. Para este grupo profissional, propôs cursos com duração de quatro anos e frequência obrigatória, além do conhecimento de língua estrangeira.

Palavras-chave: formação de docentes; pedagogia; ensino primário; ensino secundário; ensino superior.

Abstract

This bibliographic and documentary research aimed to understand how teacher education is discussed by Rui Barbosa, in his opinions and projects. In order to do so, we sought to contextualize the historical moment experienced by Rui Barbosa (1849-1923), which was marked by transformations that took place in the final period of the monarchy (1822-1889) and the beginning of the republican regime in Brazil. In particular, the Carlos Leôncio de Carvalho Reform was discussed, which was implemented through Decree No. 7,247 of April 19, 1879, and proposed reforms for primary and secondary education in the Court municipality and higher education in the Empire. It was found that Decree No. 7,247 is a relevant document that expresses aspirations to modify the structure of education in a context of social effervescence, in which intense changes were taking place in the political, economic, and cultural spheres. It can be said that the idea that the State should be responsible for the provision of education, from the early years to higher education, is explicit in Rui Barbosa's opinions. As a way of guaranteeing universal access to education, the jurist postulated mandatory, gratuitous, and secular education. Furthermore, Rui Barbosa emphatically argued that concomitant with the reform of teaching methods, it was necessary to undertake a reform in teacher training. For this professional group, he proposed courses lasting four years and compulsory attendance, in addition to knowledge of a foreign language.

Keywords: teacher training; pedagogy; primary school; high school; university education.



Revisado/Reviewed: 16-05-2022
Aceptado/Accepted: 27-06-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Shigunov, A., Monteiro, M. Raimundo, S. (2022). A formação de professores na Pedagogia de Rui Barbosa: análise das questões educacionais na transição entre o Império e a República Brasileira. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 152-163. 10.15366/tp2022.39.012

1. Introdução

Ainda que não tenha sido seu campo de luta exclusivo, Rui Barbosa tornou-se uma figura importante na defesa da educação pública, fato que pode ser evidenciado a partir da leitura de seus pareceres sobre o ensino primário, secundário e superior no Brasil, além de outras obras e traduções feitas por esse autor.

Nesse sentido, o presente artigo teve como objetivo compreender como a formação de professores é discutida por Rui Barbosa, em seus pareceres e projetos. Para o desenvolvimento da pesquisa, tem-se como ponto de partida o seguinte problema: Como é abordada a formação dos professores nos pareceres e na obra de Rui Barbosa?

Antes de avançarmos, é importante destacar que Rui Barbosa (1849-1923) foi um importante intelectual brasileiro. Sua carreira foi marcada pelo exercício de diferentes funções: jurista, educador, abolicionista, deputado e relator da Comissão da Instrução Pública, que reformulou o Decreto de Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.

Barbosa também se sobressaiu pela luta abolicionista, além de defender a implementação de reformas, dentre as quais, a eleição direta, por meio da garantia do direito ao voto. Vivenciou, entre as transformações ocorridas, o processo de expansão das atividades econômicas, da crise da escravidão e do regime imperial. Nesse contexto, a educação era apresentada como solução para os conflitos sociais.

A partir desses comentários iniciais, com o intuito de alcançar o objetivo proposto, esse artigo foi estruturado de forma a evidenciar o contexto histórico no qual viveu Rui Barbosa, destacando os trabalhos desenvolvidos por esse intelectual, em especial, seus pareceres sobre a reforma do ensino brasileiro e suas concepções sobre educação e formação de professores.

2. Contextualizando o momento histórico vivenciado

A História da Educação Brasileira é objeto de estudo de vários pesquisadores, contudo, a grande maioria das investigações recai sobre o período republicano nacional, e poucas pesquisas têm se dedicado aos estudos do período imperial. Dentre os estudiosos que discutem a História da Educação Brasileira na transição do período imperial e republicano, destacam-se: Ribeiro (1998), Ghiraldelli Júnior (2009), Saviani (2007, 2013), Machado (2000, 2002, 2010) e Shigunov Neto (2015).

Nas últimas décadas do período imperial (1806-1888), acentuou-se o processo de urbanização e industrialização, favorecido pela expansão da rede ferroviária e pela entrada de imigrantes europeus no Brasil. Na agricultura verificou-se a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e a expansão da cafeicultura nacional, que inaugurou uma nova fase na vida política e intelectual do Império, mas disseminou uma nova preocupação na educação. A escola primária e secundária que perdurou até o século XVIII caracterizou-se, principalmente, por ser uma escola preparatória para o ensino superior, destinar-se a uma pequena parcela da população, ser essencialmente literária e humanística e não preparar para o trabalho. Como na escola pública a instrução secundária ministrada destinava-se à preparação para o ingresso no ensino superior, não havia a preocupação em instrumentalizar o estudante para o trabalho. No entanto, em decorrência das transformações sociais e econômicas que começaram a se processar, o ensino secundário ministrado foi sofrendo alterações para atender às novas necessidades impostas pelas transformações ocorridas (Shigunov Neto, 2015).

Com a criação do Governo Provisório foi proclamada provisoriamente, como forma de governo do Brasil, a República Federativa, a qual estabeleceu as normas pelas quais se deveriam reger os Estados Federais. No Governo Provisório, chefiado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, também foram nomeados os seguintes membros: Rui Barbosa —inicialmente assumiu a vice-chefia do Governo e foi Ministro da Fazenda; General Floriano Peixoto —assumiu alguns meses mais tarde a vice-chefia do Governo; Aristides da Silveira Lobo —Ministro do Interior; Manoel Ferraz Campos Sales —Ministro da Justiça; Quintino de Sousa Bocaiúva —Ministro dos Negócios Estrangeiros; Tenente Coronel Benjamin Constant —Ministro da Guerra; Eduardo Wandenkolk —Ministro da Marinha e Demétrio Ribeiro —Ministro da Agricultura (Calmon, 1961).

O Governo Provisório permaneceu até janeiro de 1891, quando seus membros pediram exoneração. As principais providências tomadas pelo Governo Provisório foram: transformação das províncias em Estados; subordinação das forças armadas ao novo regime; estabelecimento da sede do Governo Federal no Rio de Janeiro; abolição da vitaliciedade senatorial; extinção da Câmara dos



Deputados e do Senado; reconhecimento dos compromissos assumidos pelo Governo imperial; instituição da bandeira republicana; estabelecimento da grande naturalização, para todos os estrangeiros que a desejassem; convocação de uma Assembléia Constituinte, para elaboração da Constituição Republicana; separação entre a Igreja e o Estado e a instituição do casamento civil; reforma no Código Penal; entre outras medidas.

Em 19 de abril, de 1890, o Marechal Deodoro da Fonseca, então Chefe do Governo Provisório da República do Brasil, cria, por meio do Decreto nº 346, a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

O processo de consolidação da organização escolar brasileira não pode ser compreendido enquanto fato isolado, pois esteve vinculado, principalmente a partir da década de 1920, ao processo de urbanização e a uma incipiente industrialização no país.

Esta questão se coloca à medida que a educação passa a ser entendida como fator primordial para que o país enfrentasse a complexidade dos novos tempos promovidos pelo surto do desenvolvimento.

Apesar da compreensão da importância da criação de um sistema escolar eficiente, as medidas de curto e médio prazo não surtiram os efeitos esperados, pois o que ocorreu foi a criação de escolas públicas para atender ao aumento do número de pessoas que procuravam vagas nos estabelecimentos públicos de ensino.

Em 19 de abril, de 1890, o Marechal Deodoro da Fonseca criou, por intermédio do Decreto nº 346, a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. O artigo 1º, parágrafo 1º, estabelece: «Para a mencionada Secretaria de Estado, serão transferidos: da Secretaria do Interior, os serviços relativos à instrução pública, aos estabelecimentos de educação e ensino especial ou profissional, aos institutos, academias e sociedades que se dediquem às ciências, letras e artes» (Brasil, 1890).

Esse período de transição entre o Império e a República brasileira foi vivenciado por Rui Barbosa (1849-1923), considerado um dos maiores juristas brasileiros e, apesar de nunca ter sido um educador de ofício, sempre esteve ligado às questões educacionais, tanto que seu legado foi deixar nos pareceres por ele elaborados seus ideais pedagógicos, também denominados de Pedagogia de Rui Barbosa.

Rui Barbosa (1849-1923) nasceu em Salvador, Bahia, em 05 de novembro de 1849. Em 1866, iniciou seus estudos na Faculdade de Direito de Recife. Participou da Associação Acadêmica Abolicionista, entrou em conflito com um professor e, por essa razão, foi obrigado a terminar o curso em São Paulo, na Academia Paulista, em 1870. Foi eleito deputado federal aos 28 anos de idade, onde iniciou sua trajetória de sucesso na vida política brasileira, como um dos maiores liberais de todos os tempos. Foi senador pelo Estado da Bahia por vários mandatos e candidato à presidência da República em duas ocasiões (1910 e 1919). Faleceu em 01 de março de 1923, aos 73 anos de idade, em Petrópolis, Rio de Janeiro, deixando um valioso patrimônio cultural e literário.

Seus escritos sobre educação foram produzidos prioritariamente entre 1881 e 1886 e decorreram de sua vida política. Seus escritos pedagógicos podem ser encontrados nos pareceres, principalmente os pareceres sobre a Reforma de Leôncio de Carvalho. Também escreveu um capítulo para o relatório de Rodolfo Dantas, ministro do Império em 1822, sobre questões de instrução pública no país (Lourenço Filho, 1956).

Rui Barbosa figura como precursor no Brasil ao tratar a Pedagogia como problema integral de cultura, ou seja, um problema que envolve aspectos filosóficos, sociais, políticos e técnicos. Considera que a educação é fundamental para o crescimento e desenvolvimento econômico, social e cultural do país (Lourenço Filho, 1956).

Como jurista, Rui Barbosa lutou pela democracia no Brasil, dando ênfase a dois eixos para que essa democracia se consolidasse:

O primeiro deles seria o fortalecimento da sociedade civil, pela integração das classes trabalhadoras à vida política do país, inclusive reconhecendo a legitimidade de um conjunto de direitos sociais; a autonomia da opinião pública – notadamente a imprensa e a oposição parlamentar – também deveria ser garantida contra as tentativas de controle por parte do situacionismo. Já o segundo eixo dizia respeito à instituição de uma espécie de democracia jurídica, na qual o Poder Judiciário, em particular o Superior Tribunal Federal, viesse a ocupar



a posição de *summa potestas*¹ do regime e guardião da Constituição, oferecendo resistência a decisões governamentais que pudessem violar direitos fundamentais. (Cintra, 2016, p. 228)

Para Rui Barbosa, uma autêntica democracia liberal poderia ser resumida à autorização eleitoral dos governantes. Para que pudesse manifestar-se, a vontade da nação dependia de um espaço público relativamente autônomo em relação ao Estado e ao poder administrativo, o que para ele estava longe de ocorrer no Brasil (Cintra, 2016).

Rui Barbosa foi um ardoroso lutador pela modernização do Brasil. Foi, ainda, um dos defensores do liberalismo, tendo participado por quase duas décadas como membro do Partido Liberal, entretanto, apropriou-se dessas ideias dando-lhes tonalidade própria, em concordância com a necessidade do país, e defendeu, no período republicano, a interferência do Estado na economia, adotando medidas protecionistas à indústria nacional (Machado y Araújo, 2005).

3. A reforma Carlos Leôncio de Carvalho

A legislação referente à educação brasileira durante o período Imperial não foi muito fértil e não gerou os resultados esperados. As poucas reformas implementadas nesse momento, apesar de fixarem a regulamentação da instrução primária e secundária, legislavam apenas sobre a instrução primária, ficando à margem, de certa forma, a educação secundária. Começa a haver uma preocupação em relação ao ensino técnico, comercial, agrícola e industrial, até então inexistente no Brasil. Porém, os poucos esforços, desarticulados, foram realizados pela iniciativa privada, que enxergava uma nova possibilidade de auferir lucros. Portanto, durante o período imperial brasileiro não houve uma preocupação com a formação do trabalhador brasileiro, mesmo porque o mercado de trabalho nacional utilizava-se da mão-de-obra escrava, destinada exclusivamente a atender às necessidades da cafeicultura (Melo y Machado, 2009; Shigunov Neto, 2015).

Saviani (2013) destaca que a essência da Reforma Leôncio de Carvalho está contida no primeiro artigo do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que estipula que o ensino primário e secundário é livre. A doutrina do higienismo que perpassou as discussões durante esse momento histórico, é referenciada na proposta de reforma.

A esse respeito, Abreu Junior e Carvalho (2012), salientam que a manifestação do higienismo como um ramo da medicina torna-se visível na sociedade europeia a partir de meados do século XIX, chegando logo depois ao Brasil. Nos cursos de medicina do Brasil, desde 1840 são defendidas teses pelos médicos que propõem medidas como a seleção de locais e modos para construir escolas, bem como sugestões sobre a disposição das salas de aula e sobre os exercícios físicos para fortalecer o corpo e restabelecer a saúde dos alunos.

A partir do início do século XX, são propostas medidas mais efetivas para a educação, tais como exames e testes das condições sanitárias tanto biológicas quanto psíquicas dos alunos. Nesse percurso pela educação, os médicos principalmente, mas não com exclusividade - pois também houve a participação de advogados, engenheiros e professores - produziram discursos que defendiam uma pedagogia salvacionista para os males que afligiam o povo brasileiro. (Abreu Junior y Carvalho, 2012, p. 428)

De acordo com Melo e Machado (2009), o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, estabelecia ser livre o ensino primário e secundário no município da corte e o superior em todo o Império, prevendo como necessária a inspeção para a garantia das condições denominadas «moralidade» e «higiene», conduta essa fortemente influenciada pelos princípios do higienismo.

É importante mencionar que o projeto inicial de Carlos Leôncio de Carvalho, Ministro dos Negócios do Império, apresentado em 1878, destacava que a educação era um meio significativo para a vida do homem, bem como para a sociedade. Com seus ideais liberais, defendia a ideia de que o cargo de professor era incompatível com cargos públicos e administrativos. A liberdade de ensino estava relacionada a não exigência de formação docente adquirida em bancos escolares, pois a oferta

¹ Summa potestas é uma expressão latina que significa «autoridade máxima» ou «totalidade do poder». Refere-se à autoridade final do poder no governo (Bobbio, 1985).

de aprendizado ocorreria sem prévia verificação do saber de quem oferece e de discernir o que deveria ser ensinado (Saviani, 2013).

O Ministro dos Negócios do Império, tinha pressa e aprovar essa reforma, pelo fato de ser o ano de 1879 decisivo para os filhos de escravas, nascidas em 1871 após a Lei do Ventre Livre, quando estariam em idade escolar. «Contudo, Leôncio de Carvalho não refere essa criança em nenhuma passagem do relatório Brasil, 1878 ou do Decreto, bem como não proíbe o escravo de frequentar a escola, como estava posto no regulamento de Couto Ferraz, de fevereiro de 1854, que vetava a frequência de escravos nas escolas, juntamente com os doentes e não vacinados» (Machado, 2005, p. 94).

Esse decreto foi entregue ao exame da Comissão de Instrução Pública, cujos membros eram: Rui Barbosa, relator, Thomaz do Bonfim Spínola e Ulisses Vianna. No Decreto de Leôncio de Carvalho, fica evidente a orientação do Estado na criação de condições que facilitassem a iniciativa privada.

Nesse sentido, Rui Barbosa, incumbido de ser o relator do projeto, identificou lacunas na proposta de Leôncio de Carvalho. Após a análise do decreto, o jurista elaborou seu parecer em várias sessões, organizando-o a partir das temáticas do ensino secundário e superior. Grosso modo, Rui Barbosa sinalizava para a criação de um sistema nacional de educação, sugerindo uma reforma que abarcasse dos anos iniciais até o ensino superior. Nas palavras de Valdemarin (2000, p. 145):

[...] pode-se dizer que o substitutivo elaborado por Rui Barbosa, cujo detalhamento e justificativas são apresentados nos Pareceres, pretende criar no país uma estrutura educacional verticalmente articulada, que permitiria a continuidade de estudos até o curso superior, formação profissional, e, ao mesmo tempo, integrada horizontalmente, por meio de cursos que garantiriam homogeneidade da cultura geral, ensino primário, e qualificação técnico-profissional variedade dos ramos do ensino médio.

Para a aceitação de suas propostas, Rui Barbosa procurou redigir seus pareceres com uma diversidade de argumentos, tendo como suporte experiências promovidas em diferentes países: Estados Unidos, França, Inglaterra, Áustria, entre outros. Nesse ponto, ao avaliar as condições da instrução pública no Brasil, o jurista concluiu que havia muito o que reformar, por considerar o ensino secundário e superior retrógrados. Rui Barbosa vislumbrava, na reforma educacional, a oportunidade de viabilizar o desenvolvimento do país, mencionando como exemplos França e Alemanha. Nesses termos, reforçava a tese de que as nações desenvolvidas investiram na educação, o que propiciou a prosperidade de todos. Em outras palavras, por meio da educação do povo seria possível construir uma sociedade melhor.

Saviani (2013) argumenta que a Reforma Leôncio de Carvalho propõe uma continuidade da Reforma Couto Ferraz, mantendo a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos, a assistência do Estado aos alunos pobres, a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante e o serviço de inspeção. Mas implementa uma ruptura ao normatizar as Escolas Normais, na fixação de seus currículos, na nomeação dos professores, do órgão dirigente e da remuneração dos servidores.

Nesse contexto, o livro *Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso de pais e professores* de autoria Norman Alisson Calkins, traduzido e adaptado por Rui Barbosa e publicado em pela primeira vez em 1886 no Brasil, foi utilizado como um guia de orientação para professores.

Calkins (1950), ao elaborar os princípios fundamentais das lições de coisas, ressalta que o conhecimento origina-se na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir do qual são produzidas sensações geradoras de percepções sobre as coisas que, por sua vez, engendram concepções que são retidas pela memória, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, viabilizariam o desenvolvimento do juízo e do discernimento. A atenção fixada no que se percebeu, leva à observação, à comparação e à classificação das experiências e dos fatos, fomentando o conhecimento. De acordo com o autor, a primeira preocupação de pais e de professores deve ser a de «cultivar no menino os hábitos de observação acurada, ensinando-o igualmente a agrupar as coisas semelhantes, entre si. Esses hábitos —a lucidez no perceber, a fixidez no atender, o escrúpulo no observar, a prontidão no classificar— asseguram a aquisição de novas noções nos anos subsequentes» (Calkins, 1950, p. 32).



Nesta obra, Calkins (1950) tem por objetivo auxiliar pais e mestres na tarefa de ensinar, buscando despertar o interesse da criança por meio de questões que proporcionem oportunidades para o exercício do julgamento, instruindo pelas próprias coisas e não acerca das coisas.

Por conta dos atributos dessa obra, Rui Barbosa entendia que seria fundamental a compreensão e a utilização do livro para uma prática pedagógica adequada, pois acreditava que este manual, ao apontar uma «nova direção pedagógica» e um «novo espírito» para o ensino elementar, mostrava-se um caminho seguro para a «regeneração» do país.

Caudatário das ideias liberais, Rui Barbosa considerava a educação escolar o principal fator de desenvolvimento de um país, crendo primordial transformar as práticas pedagógicas então vigentes nas escolas brasileiras, consideradas arcaicas e entediadas, dando-lhes nova direção pedagógica, de modo a ajustá-las ao projeto político modernizador em curso.

Os estudos realizados por Rui Barbosa no período em que foi relator da Comissão da Instrução Pública, na Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro, serviram para alicerçar seus pareceres sobre a reforma do ensino primário, secundário e superior, proposta em 1879, pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho. Ademais, contribuíram para que tomasse conhecimento sobre o que acontecia na instrução pública de países como a Inglaterra, França, Suíça, Alemanha, Áustria etc., e, em especial, com o movimento das ideias pedagógicas norte-americanas. Este movimento, vigorosamente influenciado pela doutrina de Pestalozzi, consolidado no chamado método intuitivo ou lições de coisas era visto, no final do século XIX, como uma verdadeira revolução na forma de estruturar a escola e ensinar as crianças, por converter o caráter abstrato e pouco utilitário da instrução, pela observação e investigação científica.

Ao se referir à obra traduzida por Rui Barbosa, e por consequência à pedagogia da Época, o educador Lourenço Filho (1956) assim se posiciona:

A técnica de ensino, segundo a pedagogia da época, era a dos processos intuitivos da experiência sensorial. A didática de Rui, tal como ele a expressa mais constantemente, é a intuição, sugerida na obra de Comenius, praticada por Pestalozzi e por Froebel, sistematizada, enfim, por Herbart. Eis como ele próprio se refere ao método, citando Ratke: «Primeiro a coisa, depois a sua significação». Ou citando Comenius: «É pela intuição real, não por descrições verbais que o ensino deve começar. (Lourenço Filho, 1956, p.54)

Nesse sentido, o livro *Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso de pais e professores*, vem ao encontro das aspirações de melhoria no ensino, contribuindo principalmente para aprimorar a prática pedagógica dos professores que atuavam no ensino primário.

Na verdade, o movimento de ideias de melhoria técnica do ensino havia crescido desde alguns anos e, para isso, decisivamente, haviam concorrido os cursos de conferências pedagógicas na Escola da Glória, a reforma Leôncio de Carvalho, a criação da Escola Normal oficial, os pareceres de Rui, os trabalhos da Exposição Pedagógica de 1883, a ação de alguns colégios particulares. (Lourenço Filho, 1956, p.72)

Ao propor seu projeto de reforma, o ministro da educação Carlos Leôncio de Carvalho, visando sua imediata aprovação, baixou o Decreto Lei nº 7247, de 19 de abril de 1879; entretanto, o projeto teve que ser submetido à aprovação da Câmara dos Deputados. (Melo y Machado, 2009)

No plenário da Câmara, o ministro Carlos Leôncio de Carvalho fez seu pronunciamento sobre a situação da instrução pública nacional, afirmando que

[...] se alguma coisa se tem feito entre nós, muito há ainda a fazer para imprimir-lhe o indispensável impulso e a fim de que o país possa colher todos os frutos que é destinado a produzir. A primeira medida a realizar para conseguir-se este desiderato, é a liberdade do ensino, que é o sólido alicerce sobre a que deve assentar o edifício da educação nacional. Adotada em sua maior latitude nos Estados Unidos onde tem valor de um dogma, a liberdade de ensino encerra o segredo da prodigiosa prosperidade dessa grande nação, assim como do estado de adiantamento a que tem atingido a instrução na generalidade dos países do velho mundo. Que possam ensinar todos aqueles que para isso se julgarem habilitados, sem dependência de provas oficiais de capacidade ou prévia autorização; que a cada professor seja

permitido expor livremente suas idéias e ensinar as doutrinas que reputo verdadeiras pelo método que melhor entender. (Moacyr,1937, p.169)

O decreto aprovado reformou o regulamento do Colégio Pedro II, adotava como princípios fundamentais a liberdade de ensino e a liberdade de consciência. Suas principais reformulações foram: 1) o ensino religioso facultativo; 2) o restabelecimento das aulas avulsas na grade curricular; 3) a reforma na legislação referente ao corpo docente; 4) a criação de disciplinas que oferecessem noções de lavoura e horticultura para os meninos e princípios de economia doméstica para as meninas; 5) a extinção das escolas para meninos e meninas e conversão em escolas mistas; 6) a criação de bibliotecas e museus; a criação da caixa econômica para fomentar a instrução pública; 7) a criação de casas apropriadas às escolas pública; a liberdade do ensino particular; 8) a criação da taxa escolar — imposto destinado ao investimento na educação (Shigunov Neto, 2015).

O currículo do ensino secundário apresentaria as seguintes disciplinas: elementos de álgebra, noções de física, química, história natural (com aplicações aos usos da indústria e da vida), noções de deveres do homem e do cidadão (explicação sucinta da organização política do Império), noções de lavoura e horticultura, noções de economia social (para os meninos) e economia doméstica (para as meninas), prática manual de ofícios e trabalhos de agulha (Shigunov Neto, 2015).

Seguiram-se a essa proposta do ministro Carlos Leôncio de Carvalho os projetos de reforma da instrução pública primária e secundária apresentados por Ruy Barbosa (1882), por Almeida e Oliveira (1882), o Plano de sugestões do Ministro Manoel Dantas (1882), do Congresso de Instrução (1883) e pelo Barão de Mamoré (1886). Entretanto, o número de matrículas e estabelecimentos privados no Império não se alterou significativamente até o final do Império.

Portanto, entre as preocupações dos legisladores nacionais com a instrução pública e, em especial, com o ensino secundário nesse período pode-se destacar: 1) a instrução pública tida como fundamental para o desenvolvimento da nação; 2) a necessidade de ampliação das escolas e do número de estudantes; 3) a criação de escolas particulares para aumentar o número de vagas; 4) a extinção do sistema de exames parcelados; 5) a realização de exames gerais de preparatórios; 6) o reconhecimento dos exames realizados nos Liceus provinciais e a equiparação dos estabelecimentos provinciais ao Colégio Pedro II; e 6) a formação profissional destinada a capacitar o comerciante, o agricultor, o funcionário público e o trabalhador das indústrias (Shigunov Neto, 2015).

Melo e Machado (2009) destacam, ainda, que o Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, continha 29 artigos, dentre suas princípios, definia a instrução primária como um ensino obrigatório; instaurava a liberdade de ensino e de consciência; salientava a ideia de incompatibilidade do professorado com a realização de atividades em outros cargos públicos e administrativos; determinava a não obrigatoriedade do ensino religioso no ensino, nesse caso, a instrução religiosa não era obrigatória aos não católicos, podendo ser oferecida em determinados dias, antes ou depois das aulas das séries no ensino regular; autorizava, na área da instrução superior, a promoção e fundação de cursos particulares; suspendia o regime de faltas, lições e sabinas no ensino secundário e superior; concedia a liberdade de frequência e a não obrigação da prestação de exame eclesiástico aos não-católicos; assegurava para a instrução secundária a livre frequência no externato; estabelecia disciplinas e conteúdos em programas de ensino de cursos profissionalizante, como o curso de formação de professores, o ensino nas escolas normais e nos programas do ensino superior, como os cursos de Medicina e de Direito; almejava a organização do ensino primário, relacionando as escolas do primeiro ao segundo grau, como no sistema americano, e incluía as «lições de coisas» como disciplina.

As autoras ressaltam, por fim, o Decreto nº 7.247 é, sem dúvida, documento relevante que expressa aspirações de modificar a estrutura do ensino num contexto de efervescência social, no qual estavam acontecendo intensas mudanças nos âmbitos político, econômico e cultural.

4. A pedagogia de Rui Barbosa e a formação de professores

Os escritos pedagógicos de Rui Barbosa podem ser encontrados nos pareceres, principalmente os dois pareceres sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, onde é possível encontrar os ideais pedagógicos de Rui Barbosa. Também escreveu um capítulo para o relatório de Rodolfo Dantas, ministro do Império, em 1822, sobre questões de instrução pública no país. Apesar não ser muito extensa sua obra foi importante pelas contribuições no campo da educação (Lourenço Filho,1956).

A importância da obra pedagógica de Rui Barbosa é destacada por um dos grandes pesquisadores da educação nacional, Manuel Bergström Lourenço Filho:

Como se vê, na mole imensa de cultura, que nos legou, os escritos pedagógicos, representam parcela relativamente diminuta. Mas, em Rui, o diminuto é, ainda e sempre, copioso. Na coleção das «Obras completas», os escritos pedagógicos darão de sete a oito tomos. Quaisquer que tenham sido, aliás, as circunstâncias, a forma de produção e a extensão, bastariam esses escritos para que o nome do autor fosse incluído no rol de nossos maiores pedagogistas, e para que o seu pensamento tivesse influído, como continua a influir sobre gerações sucessivas de mestres e estudiosos da especialidade, em nossa terra.

Várias são essas as razões desses fatos. A primeira é a de que Rui, como em tanta outra coisa, figura como precursor. Foi sem dúvida, no Brasil, o primeiro a tratar da pedagogia como problema integral de cultura, isto é, problema filosófico, social, político e técnico, a um só tempo. A segunda é a de que tais escritos não se separam do conjunto de sua vida pública, nela representando, muitas vezes, a chave para a compreensão de muitas passagens de suas lutas, e de mudanças que apresentou em certas ideias e atitudes. Por último, a oportunidade com que trabalhou tais assuntos, em momento de rápida evolução de doutrinas sociais e educativas, no mundo em geral, e em nosso país em particular. (Lourenço Filho, 1956, p.14)

Na pedagogia de Rui Barbosa é possível encontrar, portanto, 4 princípios fundamentais: 1) o princípio de organização e administração nos escritos pedagógicos; 2) o princípio da educação pelo Estado, a obrigatoriedade do ensino nacional; 3) o princípio da liberdade do ensino, que se baseia no modelo da Inglaterra e dos EUA e rejeita o modelo prussiano (considera que o Estado deve ser o responsável pelo ensino, a centralização, a administração unificada e eficaz); e 4) o princípio da centralização.

A ideia de criação de um fundo escolar nacional com o intuito de prover recursos suficientes pelo Governo central para equalizar as oportunidades de educação popular em todo país. Também se faz presente em sua obra:

Mas, por isso que admitia a educação pelo Estado, com plena liberdade do ensino. Rui insistia ainda em dois princípios de organização que lhe pareciam capitais e, de certo modo, conexos: o da obrigatoriedade escolar e o da escola leiga. Será pela ideia da obrigatoriedade e pela do fundo escolar, para o qual todos deveriam contribuir, quaisquer que fossem as suas crenças, que principalmente defende a laicidade, nos seus rígidos termos. (Lourenço Filho, 1956, p.30)

Rui Barbosa compreendia que qualquer alteração ou mudança só seria possível se houvesse primeiramente uma transformação na metodologia do ensino. Esta mudança na metodologia pedagógica implicava em modificação tanto na forma de atuar e ensinar dos professores quanto na forma de aprender dos alunos.

Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo, e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica. Cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumpre criar o método; porquanto o que existe entre nós, usurpou um nome, que só por antífrase lhe assentaria: não é o método de ensinar, é pelo contrário, o método de inabilitação para aprender. (Lourenço Filho, 1956, p.32)

Rui Barbosa ressalta que a prática pedagógica nas escolas era um erro do ponto de vista biológico, psicológico e moral.

O princípio pedagógico de sua obra está embasado nas teorias de Pestalozzi, Froebel e Spencer, uma que vez, segundo Lourenço Filho (1956, p. 34-35), «[...] consoante a fórmula da psicologia do tempo, Rui é pela educação dos sentidos, razão por que faz tanto cabedal das 'lições de coisa', por ele defendidas, não como uma disciplina a mais, mas como orientação geral e processo mais simples ao entendimento dos mestres, para a transformação que se impunha».

‘Considera-se que o processo de intuição como uma das bases de sua pedagogia, pois, diferentemente do que ocorria na pedagogia tradicional, em que o aluno primeiro aprende a síntese, os conceitos, as generalizações e as ideias abstratas em sua pedagogia isso não ocorria. O jurista pregava o processo intuitivo e a experiência no processo de ensino-aprendizagem.

Para Lourenço Filho (1956, p. 38), a grande lição da pedagogia de Rui Barbosa está assentada nos seguintes princípios:

Idealista por tendência; racionalista por sistema, ou influências de formação; naturalista por amor à certeza e à eficiência do método – ela espelha a insegurança e as angústias da época em que produziu; ou mais exatamente, das que se ofereciam aos homens que, como ele, pudessem pressentir a mudança dos tempos e as tempestades do futuro. Ela nos ensina, sem dúvida, o amor à pátria e à comunidade universal, a compreensão da vida social, o desejo de aumentar a riqueza pública. Ela nos ensina o respeito à verdade, ao bom e ao belo. Ela nos mostra que a técnica muito pode, e que o saber se acumula e se multiplica. Ensina-nos, porém, depois de tudo isso, e com isso, esta coisa, aparentemente tão singela e rudimentar: o que ao lado da ciência deve haver uma sabedoria, e que essa é a categoria do espírito humano, quando realmente queria ser livre. (Lourenço Filho, 1956, p.38)

Para Rui Barbosa, a reforma no ensino pressupunha uma revisão dos métodos de ensino. Era evidente a importância atribuída ao método, quando afirma que a: [...] «reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, numa expressão completa, a reforma escolar inteira» (BARBOSA, 1947, p. 33). Propôs, assim, uma reforma que organizasse todo o programa escolar, rejeitando as práticas que os professores empregavam nas escolas. Criticava o ensino baseado na memorização dos alunos, o que não era adequado às necessidades dos novos tempos. Para a realização do seu projeto, baseou-se em exemplos das escolas da corte que visitou, sobre o modo como as crianças aprendiam, os livros utilizados, a forma decorada com que estudavam.

De acordo com Lourenço Filho (2001, p. 53), o jurista defendia, em seus Pareceres, uma educação que não estivesse ancorada:

[...] apenas no racional e no lógico, mas no poder criador do espírito como entidade livre. Por isso a metodologia a que deveria tender seria integral, como integral é a sua pedagogia. Nesse sentido, o seu pensamento se sintetiza nestas poucas palavras: «Toda reforma sincera, em matéria escolar, depende de três modificações cardeais no organismo do ensino, desde o primeiro momento de sua função educadora: a introdução na escola da cultura física, da cultura científica e da cultura artística. (Lourenço Filho, 2001, p.53)

Nessa Nova Pedagogia, caberia aos mestres, em sua missão de educar, incentivar o aluno a discernir os fenômenos naturais e sociais, a estudar as realidades como ideal de educação integral, contendo tanto a educação do corpo, através dos exercícios ginásticos e dos preceitos higiênicos, quanto a educação intelectual e manual, com a aprendizagem de ofícios.

De acordo com Rui Barbosa, a reforma do ensino primário dar-se-ia por meio de um programa ampliado em sua raiz, porque mais fidedigno aos avanços da civilização humana. Essa ampliação seria constituída por disciplinas que não existiam enquanto tal, na pedagogia tradicional, formando as bases da educação integral. No entanto, para o autor, de nada adiantaria pensar em uma educação integral que correspondesse a uma prática escolar baseada naquela pedagogia, bem como nos mesmos métodos livrescos, de reprodução. Assim, o jurista defende, concomitantemente, um método baseado na intuição, na observação, no concreto – fundamentos do pensar racional e positivo. Esse método baseado na intuição fundava-se na lição de coisas, forma de transformar aquela educação em ensino integral (Bonato, Coelho, y Menezes, 2011).

De acordo com Souza (2000), no contexto da inovação educacional do século XIX, a prescrição do que e como ensinar teve um caráter instituinte à revelia das práticas e dos saberes instituídos. As transformações no ensino implicaram uma nova maneira de conceber e praticar o ensino. A adoção da pedagogia moderna redundou na exigência de um novo modelo de professor e trabalho docente, em uma nova organização da escola primária e no uso ampliado de materiais didáticos.

Rui Barbosa acreditava que apenas a pedagogia moderna poderia realizar uma importante transformação. Combatia a prática de que textos e apostilas fossem decorados, pois tornava professores e alunos meros reprodutores de conhecimento.

A proposta de Rui Barbosa, apesar de inovadora para sua época, está centrada e fundamentada no empirismo. Exemplos dessa teoria do conhecimento na formação do professor podem ser ilustrados por meio da utilização da repetição, da busca das semelhanças e diferenças e da relação causa-efeito, que se aproximam da Tendência Pedagógica Tradicional.



Rui Barbosa defendia, de modo enfático, que, concomitante à reforma dos métodos, era preciso igualmente empreender uma reforma na formação de professores. Para este grupo profissional, propôs cursos com duração de quatro anos e frequência obrigatória, além do conhecimento de língua estrangeira. O jurista tinha convicção de que o ensino não se daria acerca das coisas, mas pelas coisas. A sua proposta era de restauração de um programa literário e científico que se utilizasse de modo amplo do método experimental, sem relações com a religião oficial.

Frente à inovação pedagógica proposta, Rui Barbosa considerava que era necessário munir o professor de uma formação que efetivamente contribuísse para as mudanças pedagógicas a serem empreendidas, pois acreditava que somente se o professor compreendesse essas inovações é que poderia repassá-las aos alunos.

5. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo compreender como a formação de professores é discutida por Rui Barbosa, em seus pareceres e projetos. Para alcançar esse objetivo realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a fim de compreender o momento histórico vivenciado por Rui Barbosa e discutir seus posicionamentos acerca da reforma do ensino e da formação de professores.

No decorrer do texto, discutimos questões relevantes que foram defendidas por Rui Barbosa, quando organizou seus pareceres, nos quais constavam a defesa da obrigatoriedade, liberdade de ensino, gratuidade, entre outros. Para além dos aspectos citados, defendeu também a reformulação nos métodos e programas com a finalidade de promover uma verdadeira reforma educacional, entendida como requisito necessário ao desenvolvimento do país. Sua proposta ancorava-se nas experiências implementadas em diferentes nações. Defendia a ideia de construção de um sistema nacional de ensino, o que implicava ao Estado assumir tal tarefa. Ao elaborar seus pareceres, o autor colocou-se contra a educação do período, fortemente influenciada pelas tradições aristocráticas e patriarcais, posicionando-se em defesa da ilustração do povo como caminho civilizatório do país. Os pareceres elaborados por Rui Barbosa representam fontes importantes para a leitura e compreensão dos debates e projetos sociais das quais a educação fez parte, no período.

Por fim, a pesquisa sinaliza que Rui Barbosa analisou e compreendeu os problemas da educação no Brasil a partir das condições em que o país se encontrava naquele momento, e que suas ideias presentes nos pareceres evidenciam o desejo de modernização da educação como requisito para evolução da sociedade. Todavia, essa reforma do ensino exigia, também, especial atenção à formação dos professores.

Essa preocupação de Rui Barbosa fica clara, ainda, em outros trabalhos do autor, como, por exemplo na tradução e adaptação da obra *Primeiras lições de coisas – manual de ensino elementar para uso de pais e professores* de autoria Norman Alisson Calkins, que foi utilizada como um guia de orientação para professores. Nesta obra, o método intuitivo é apontado como o mais adequado para ensinar crianças.

Esse método foi evidenciado inclusive no parecer de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, sendo exaltado como o elemento mais importante de toda a reforma. Para o autor, somente esse método poderia triunfar sobre o ensino verbalista, repetitivo, enraizado na memória e nas abstrações inúteis praticado nas escolas durante o Império. Ele deveria constituir-se em um princípio geral abrangendo todo o programa e não um assunto específico.

Ademais, Rui Barbosa defendeu, de modo enfático, que, concomitante à reforma dos métodos de ensino, era necessário empreender uma reforma na formação de professores. Nesse sentido, propôs cursos com duração de quatro anos e frequência obrigatória destinados aos professores, além do conhecimento de língua estrangeira.

Esses cursos de formação de professores era um aspecto fundamental da reforma porque a introdução de inovações na escola dependia, essencialmente, da ação dos professores que, neste caso, deveriam ser formados com esta finalidade. O método seria inseparável do mestre, ou seja, o mestre é o método animado. Por essa razão, quando se tratava de incluir novos sistemas pedagógicos, o primeiro passo era formar professores capazes de concretizá-los.

Por fim, é importante sinalizar que cumprimos como o que foi proposto para esse artigo, contudo, consideramos de extrema relevância que outros estudos sejam realizados.



Referências

- Abreu Junior, L. M. y Carvalho, E. V. (2012). O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. *Trabalho, Educação e Saúde*, 10(3), 427-451. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462012000300005>
- Barbosa, R. (1947). *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Obras Completas*. Ministério da Educação e Saúde.
- Bobbio, N. (1985). *A teoria das formas de governo* (4.^a ed.). Editora da Universidade de Brasília.
- Bonato, N. M. C., Coelho, L. M. C. C. y Menezes, J. S. S. (2011). Educação integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. *Revista HISTEDBR On-line*, 44, 275-292. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i44.8639991>
- Brasil (1890). *Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890*. Crêa a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrução Publica, Correios e Telegraphos. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-346-19-abril-1890-513750-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Calkins, N. A. (1886). *Primeiras lições de coisas. Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores*. Imprensa nacional.
- Calmon, P. (1961). *História do Brasil*. José Olympio.
- Cintra, W. A. (2016). Liberalismo, justiça e democracia: Rui Barbosa e a crítica à primeira república brasileira (1910-1921). *Lua Nova*, 99, 201-231. <https://doi.org/10.1590/0102-6445201-231/99>
- Ghiraldelli Junior, P. (2009). *História da educação brasileira* (4.^a ed.). Cortez.
- Lourenço Filho, M. B. (1956). *A pedagogia de Rui Barbosa* (2.^a ed.). Edições Melhoramentos.
- Lourenço Filho, M. B. (2001) *A pedagogia de Rui Barbosa*. INEP.
- Machado, M. C. G. (2000). O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. Universidade Estadual de Campinas.
- Machado, M. C. G. (2002). *Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional*. Autores Associados.
- Machado, M. C. G. (2010). *Rui Barbosa*. Fundação Joaquim Nabuco/Massangana.
- Machado, M. C. G. y Araújo, J. C. S. (2005). Metamorfoses do pensamento liberal de Rui Barbosa: sua posição sobre Estado e Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 5(14), 113-124. <https://doi.org/10.7213/rde.v5i14.7367>
- Melo, C. S. y Machado, M. C. G. (2009). Notas para a História da Educação: considerações acerca do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. *Revista HISTEDBR On-line*, 34, 294-305. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639594> <https://doi.org/10.20396/rho.v9i34.8639594>
- Moacyr, P. (1937). *A instrução e o império (1850-1887)*, 2^o volume. *Reformas do Ensino*. Companhia Editora Nacional.
- Ribeiro, M. L. S. (1988). *História da educação brasileira: a organização escolar*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Shigunov Neto, A. (2015). *História da Educação Brasileira: do período colonial ao predomínio das políticas educacionais neoliberais*. Salta.
- Souza, R. F. (2000). Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos Cedes*, 20, 9-28. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>
- Valdemarin, V. T. (2000). *O liberalismo demiurgo: Estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa*. Cultura Acadêmica.



La educación multicultural desde la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot

Multicultural education from the analogical hermeneutics of Mauricio Beuchot

Pablo Emilio Cruz Picón 

Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia

e-mail: pcruz553@unab.edu.co

Lady Jazmmin Hernández Correa 

Universidad Industrial de Santander. Colombia

e-mail: ladyj.hernandezc@ecci.edu.co

Resumen

La educación multicultural es una reflexión subjetiva y objetiva de la realidad social. Por tal razón, el presente ensayo tiene como objetivo reflexionar desde el paradigma hermenéutico analógico del filósofo mexicano Mauricio Beuchot las implicaciones teóricas y conceptuales de la educación multicultural. Para tal fin, se muestra que la educación multicultural no solo reside en el reconocimiento de las diferencias sociales, sino que está integrada en condiciones culturales. En suma, la hermenéutica analógica es un paradigma teórico-práctico vinculado con la interpretación del acto pedagógico (prácticas simbólicas) como un hecho cultural, la cual percibe la educación como un proceso transformador encaminado a la reflexión del campo sociocultural que permite suscitar una relación análoga. Así, la cultura adquiere un valor positivo en cuanto ejercicio de libertad, equidad, otredad, alteridad, autonomía y libre determinación de los pueblos. Con la hermenéutica analógica, la educación desempeña un papel fundamental para construir identidad cultural, por cuanto viabiliza desarrollar un horizonte sociocultural, lingüístico, político y ético. Esto favorece el aprendizaje situado, activo, multicultural y centrado (aprendizaje significativo). Con este enfoque pragmático e interpretativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden convertir en un proceso analógico de constructivismo social orientado a la participación ciudadana, la identidad cultural y los procesos de socialización.

Palabras clave: hermenéutica analógica; cultura; educación multicultural; proceso educativo.

Abstract

Multicultural education is a subjective and objective reflection of social reality. For this reason, this essay aims to reflect from the analogical hermeneutic paradigm of the Mexican philosopher Mauricio Beuchot on the theoretical and conceptual suggestions of multicultural education. To this end, it is shown that multicultural education not only resides in the recognition of social differences, but is integrated into cultural conditions. In short, changed hermeneutics is a theoretical-practical paradigm, linked to the interpretation of the pedagogical act (symbolic practices) as a cultural fact, which perceived education as a transforming process aimed at reflecting on the sociocultural field that allows for the creation of an analogous relationship. Thus, culture acquires a positive value as the exercise of freedom, equity, otherness, alterity, autonomy and self-determination of peoples. With modern hermeneutics, education plays a fundamental role in building cultural identity, since it makes it possible to develop a sociocultural, linguistic, political and ethical horizon. This favours situated, active, multicultural and centred learning (meaningful learning). With this pragmatic and interpretive approach, the teaching and learning processes can be converted into an analogical process of social constructivism oriented towards citizen participation, cultural identity and socialization processes.

Keywords: analogue hermeneutics; culture; multicultural education; educational process.

Revisado/ Reviewed: 27-06-2022

Aceptado/ Accepted: 05-07-2022



Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Cruz, P. E. y Hernández, L. J. (2022). La educación multicultural desde la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 164-177. 10.15366/tp2022.39.013

1. Introducción

Desde la mitad del siglo XX, los campos socioculturales han tenido trascendencia en las esferas sociopolíticas. Tópicos afines con el marco de los derechos humanos, la superación de perspectivas excluyentes y segregarias, propició un valor más humanizante en la sociedad, en otra narrativa, una búsqueda incesante de espacios incluyentes, dialógicos y axiológicos para la humanidad. Así, en los años 90, toda referencia a la diversidad cultural, interculturalidad, pluriculturalidad, multiculturalidad se fue convirtiendo en uno de los temas de primer orden tanto para el discurso sociopolítico como en los proyectos educativos, sobre todo institucionales (Soto, 2020).

En consecuencia, la educación construye una sociedad multicultural donde el diálogo académico interrelaciona e intercambia lo sociopedagógico con los distintos grupos culturales, esto significa que la educación es un vínculo social, educativo y cultural. La educación como espacio multicultural es un fenómeno pedagógico. En relación con esa premisa, la educación multicultural es social, en términos de formación de habilidades socioculturales para el siglo XXI. Sin embargo, en una sociedad tan polarizada, globalizada y enmarcada en procesos socioeconómicos neoliberales resulta complejo abordar los ámbitos (dilemas y dualidades) multiculturales (Mato, 2005; Valencia y Nieto, 2019). Además, el fenómeno de la globalización circundante nos emplaza ante disyuntivas en las que el campo intercultural se ve abocado hacia la demanda de identidades y derechos de grupos identitarios, pues la interculturalidad, junto con la globalización, permite que se fusione casi todo; esto alude a que cada vez más individuos de diversas naciones se encuentran con otros, ya sea por causa de la migración o de la mundialización de las comunicaciones (era digital), y así cada vez más se divisa la creciente diversidad de grupos culturales, religiosos, étnicos, etc., que evidencian la *transfronterización*, por una parte, y por otra las reafirmaciones de sus identidades y derechos (Marín, 2018).

El multiculturalismo ha suscitado diferentes debates y posturas. Esto ha conducido a tensiones entre los derechos colectivos e individuales, fortificando o disgregando a la vez el tema de la identidad cultural. Esta complejidad induce a una proximidad comprensiva contextual. En efecto, se requiere reinterpretar las diferencias sociales que sitúan al dualismo sociológico: por un lado, individualismo y colectivismo, por el otro, identidad y homogenización. De hecho, la dificultad sociocultural de la realidad lindante ha sido percibida en heterogéneas áreas y múltiples campos teóricos, pero en medio de los debates multiculturales surge una línea reflexiva que de acuerdo con la *analogicidad* provee mecanismos para superar la univocidad o equivocidad.

La educación multicultural es abordada a partir de la hermenéutica analógica de Beuchot en su categoría pluralismo *cultural analógico* para no caer en unívocos o equívocos, sino encontrar una analogía adecuada de interpretación en el campo multicultural.

La hermenéutica analógica puede incidir desde un paradigma teórico-práctico en la interpretación del acto pedagógico (prácticas simbólicas) como un hecho cultural. Por tal razón, este escrito propone con la hermenéutica analógica descubrir aportes pragmáticos de la educación multicultural, toda vez que sus axiomas simbolizan un acto transformador del binomio cultura-identidad. Para tal fin, se hace una sucinta descripción histórico-filosófica de la hermenéutica para relacionarla con la hermenéutica de Beuchot y su intencionalidad en el ámbito educativo, con énfasis en la educación multicultural, involucrando a su vez la temática del pensamiento crítico y la hermenéutica analógica como catalizador de la educación multicultural. La pregunta problematizadora radica en: ¿cómo generar identidad cultural en la educación?

2. ¿Qué es la Hermenéutica?

Antes de comenzar una yuxtaposición a cualquier paradigma hermenéutico es primordial dilucidar su génesis, naturaleza e historia para obtener una trazabilidad teórica-conceptual que posibilite su entendimiento. En una perspectiva etimológica, la hermenéutica deriva del verbo griego *hermeneuein* y está coligado al mensajero de los dioses Hermes. Por lo tanto, la hermenéutica desempeña un rol mediador. Desde la antigüedad implicaba la exégesis analítica de juicios, opiniones y discursos. Aristóteles (384 a. C. - 382 a. C.) la manejaba en su obra de lógica *Órganon* como una grafía estructural y metódica del discurso. En tal sentido, se concibió como un arte (*technè*) exegética. En el pensamiento postaristotélico se orientó hacia una *alegoresis* interpretativa tendiente a descifrar el sentido profundo de la realidad literal. Como consecuencia del humanismo en el Renacimiento y de



la Reforma protestante con Lutero en el siglo XVI comienza una disciplina inherente a la exégesis bíblica en la lógica, la gramática y la retórica. Después se enlaza el aspecto literario (literatura clásica) para dar sentido filológico al entendimiento cristiano.

En el romanticismo se instituyó como un método independiente, configurándose con Scheilermacher (1768-1834), en una teoría global psicológica, interpretativa y comprensiva, cuya función se engrana en la adecuada interpretación del autor y su obra textual. Dilthey (1833-1911) amplió su funcionalidad descriptiva y autónoma a la *gnoseología de las ciencias del espíritu* indicada en la comprensión de signos (emotivos y lógicos) y vivencias.

En la actualidad, la hermenéutica se encamina en los cimientos filosóficos-fenomenológicos con Husserl (1856-1938) y en el vitalismo nietzscheano. En la mitad del siglo XX tuvo como máximos exponentes a Gadamer (1900-2002), Heidegger (1889-1976), Pareyson (1918-1991) y Ricoeur (1913-2005), que proyectaron un marco filosófico hacia la interpretación ontológica del ser y el mundo. Asimismo, se suman los aportes de pensadores como Foucault (1926-1984), Derrida (1930-2004), Habermas (1929-actual), Apel (1922-2017), Rorty (1931-2007) y Vattimo (1936-actual) que instauran una visión holística, metodológica, epistemológica, original y pragmática a lo interpretativo.

En suma, la hermenéutica es entendida como una interpretación de textos orales y escritos (Ruedas, 2009); su funcionalidad es la comprensión; tiende a fundar principios, reglas y métodos para revelar el sentido de lo escrito o hablado; una filosofía cualitativa que interpreta y comprende realidades o contextos humanos (psicológicas, metafísicas, ontológicas y subjetivas).

3. Hermenéutica en Beuchot

De la revisión de la literatura se detecta que, desde los griegos a la actualidad, la hermenéutica es usada como una herramienta metódica interpretativa; mediadora entre los aspectos del lenguaje y la cultura (relación social). La teoría interpretativa comprensiva textual, publicada en 1997 por Beuchot, plantea revolver el conflicto interpretativo; se aleja de la separación determinada por la tradición hermenéutica precedente que fluctúa entre dos extremos teóricos: solo una interpretación es legítima o cualquier exégesis lo es (Mattar, 2015; Moral, 2018). Al hilo de este argumento, es una forma de afrontar la tensión postmoderna de la hermenéutica univocista positivista (postura tecnicista-científica moderna) y equivocista relativista (postura posmoderna) para transportarla a un equilibrio integrador y dinámico en los procesos comunicativos.

En este contexto, de acuerdo con Beuchot (2015), la hermenéutica univocista o *positivista* indaga un sentido e interpretación propia, en general, un lenguaje unívoco (el modelo utilitarista de Mill y positivismo lógico). En contraposición, la hermenéutica equivocista inquiere el significado de los vocablos y textos, este enfoque admite el pluralismo interpretativo (relativismo cognitivo o epistémico nietzscheano, hasta la posmodernidad con la *deconstrucción* de Derrida, con su análisis crítico al *logocentrismo* y a cualquier criterio de demarcación para fijar el significado de los conceptos) (Ortiz, 2015).

El carácter analógico presenta un proceso dialógico diverso (religiones, pensamientos, valores, hábitos, costumbres, formas de ser, pensar y actuar). En efecto, implica la interpretación de un texto o realidad en coherencia o coordinación con ámbitos internos y externos. No obstante, lo analógico no es un orden jerárquico unívoco; tampoco involucra un desorden equívoco. En general es un sentido analógico (dialógico o correlacional simbólico). De conformidad con Beuchot (2015), la concepción tradicional de analogía que fue encajada por la escuela pitagórica trascendió en el marco proyectivo filosófico de Platón y Aristóteles; ulteriormente cruzó el pensamiento medieval hasta casi eclipsarse en la modernidad, si bien subsistió en el Barroco y el Romanticismo, alcanzando una reivindicación en la actualidad. La analogía oscila entre la univocidad y la equivocidad, así puede suplir rasgos reales de las dos sin incidir en dificultades conceptuales.

De modo que las hermenéuticas unívocas (cientificistas-universalistas) y hermenéuticas equívocas (relativistas extremas), la hermenéutica analógica da apertura mediadora al campo subjetivo-objetivo (Conde, 2007). Beuchot (2015) considera que los rasgos de la hermenéutica analógica subyacen en:

- El objeto estructural es el texto.
- La intencionalidad es la comprensión.

- El método es la sutileza.
- El acto de interpretación tiene tres elementos: autor, texto y lector.

Las características hermenéuticas se vinculan a los aspectos metafísicos y éticos (realidades objetivas) del mundo. Esto connota la relevancia aclaratoria del contexto, el cual marca una pauta intensiva y extensiva de la interpretación. El pensador mexicano ha construido una forma interpretativa ligada a lo *analógico-epistemológico*, que pretende abrir una comprensión organizada al margen de la interpretación sin perder los confines textuales.

En anexión, la hermenéutica unívoca, al parecer, es demasiado cerrada, reconoce una sola interpretación del texto. La hermenéutica equívoca es desmedida, abierta con un raudal de interpretaciones del mismo texto. Por el contrario, lo analógico es abierto sin ser caótico, es exigente sin ser cerrado, preserva la integridad, pero de manera contextual. El objetivo de la hermenéutica analógica es interpretar para comprender desde el análisis crítico entre lo subjetivo y lo objetivo. Los contextos (educación, cultura, conducta humana) pueden ser analizados de forma crítica y simbólica con lo analógico.

4. Hermenéutica analógica en el proceso educativo

En la radiografía social, la educación es un espacio de formación holística del sujeto. En otras sentencias, mediante el proceso educativo se desarrollan habilidades cognitivas, afectivas y sociales para construir ciudadanía. Beuchot (2004) consideraba que la educación no es receptividad de información, sino que debe enfatizarse en el desarrollo de virtudes. Dentro de este mecanismo de socialización se presenta el aula como el lugar ético arraigado a las relaciones asentadas en el diálogo y el respeto, de modo que es en el aula el microespacio dialógico a interpretar. La formación ciudadana está guiada por el ideal de cultura y sociedad predominante. Empero, considerar el proceso educativo sobre la base de una óptica interpretativa, reflexiva y comprensiva análoga implica la tarea hermenéutica dialógica e intersubjetiva entre los agentes educativos. En el enfoque hermenéutico analógico, dicha relación es sustancial con significado y funcionalidad propia, relacionado a la exégesis distintiva pedagógica y su funcionalidad social.

La interpretación del proceso educativo en una acción teórico-práctica es analógica como supuesto significativo y constructivo (Primerio, 2017). La hermenéutica analógica sujeta el acto pedagógico con una acción intencionada y contextualizada (realidad sociocultural) (Baliña, 2007). En cada acción educativa se concreta una forma de interacción permanente con significado colectivo. En efecto, interpretar el proceso educativo vislumbra las pertinentes prácticas educativas para el desarrollo del individuo mediante la acción. Estas prácticas simbólicas que subyacen en el proceso educativo se basan en constructos culturales. Por ende, lo analógico proporciona a la educación una funcionalidad establecida en estructura y signo social. La interpretación de la intencionalidad pedagógica trasciende el aula siguiendo una trayectoria cultural.

Desde la hermenéutica analógica la educación involucra un diálogo pedagógico entre docente y estudiante, sin conflicto de subjetividades. El maestro es mediador del proceso dialógico, y el estudiante es partícipe y lector de la realidad sociopolítica del país. Esto sugiere trastocar el significado de la acción paradigmática del acto formativo (Rovelo, 2015).

5. Hermenéutica analógica y educación multicultural

En la época contemporánea, la educación está influenciada por modelos pedagógicos como los positivistas, conductuales, tradicionales, constructivistas, socioculturales, entre otros, que dan significado a la *praxis* educativa. El paradigma de Beuchot (2015) es un modelo educativo cultural categorizado en su *pluralismo cultural analógico* que permite la construcción de identidad y diversidad en el aula; fomenta el diálogo y la comprensión cultural contextual que coadyuve a instaurar mecanismos de participación y reflexión en torno a problemáticas sociales (desigualdad). En conjunto, direcciona la comprensión multicultural en elementos asentados en *derechos humanos*. Esta premisa es vital para el reconocimiento de la diferencia cultural.

La educación es un terreno de interacción dialógica donde coexisten exponenciales formas de pensar, ser y actuar. Dicha interacción dialógica desarrolla al educando. La educación necesita estar constituida en el reconocimiento del otro (alteridad y otredad). Interpretar la multiculturalidad en



formas textuales, históricas, valorativas y perspectivas es comprender su rol educativo, el cual gestiona la disminución de las diferencias discriminatorias. La *praxis* educativa multicultural mejora el proceso de enseñanza para el aprendizaje, además, permite afianzar contenidos, procesos y actitudes en el educando.

La dialéctica multicultural exige una mediación cimentada en el analógico comprensivo para no caer en la dialéctica entre lo unívoco y equívoco que puede obstaculizar la reflexión, comprensión e interpretación de la acción social. Este tipo de proceso posibilita la jerarquía diversa y, por tanto, la esencialidad objetiva de la diversidad de interpretaciones. Según Polo (2017) la hermenéutica analógica supera la dicotomía entre individualidad y colectividad, orientándola hacia un clima integrador: *comunidad cultural*. Esta tensión oscilante entre lo unívoco y lo equívoco solicita a la analogía respetar la identidad. Si la analogía viabiliza proteger la identidad, donde la diferencia no puede ensombrecerla, ella misma logra dignificar el perímetro educativo a partir de un enfoque del *pensamiento crítico*.

6. El pensamiento crítico como hermenéutica analógica en el educando

En multívocos contextos educativos, el proceso pedagógico se ha fundamentado en una transmisión de conocimientos, valores y costumbres socioculturales, producto de la pedagogía tradicional o enciclopedista (educación bancaria) que enseña desde el articulado transmisionista (Freire, 2005). No obstante, y alejados de la pedagogía tradicional, surge el enfoque del pensamiento crítico, el cual ha sido delimitado de diferentes formas a lo largo del tiempo, por autores que se han dedicado a indagar acerca de este concepto y la relevancia de implementarlo en la pedagogía activa y significativa (Mackay et al., 2018).

Las referencias teóricas del pensamiento crítico vienen de mucho tiempo atrás, desde teóricos y filósofos renombrados como Sócrates, Platón, Aristóteles, y más adelante con Spinoza, Rousseau, Kant, Hegel, Marx y otros, quienes, como es bien conocido, utilizaron en una u otra forma la noción de criticidad (Cebotarev, 2003).

El estudio teórico-práctico sobre el pensamiento crítico se ha desarrollado con mayor influencia desde el enfoque crítico defendido por Habermas (1987) en la Escuela de Frankfurt. Países tales como: Alemania, Estados Unidos, España, Australia y también en América Latina son sus mayores exponentes, en particular de 1970 en adelante (Minte-Münzenmayer, y Ibagón-Martín, 2017). En Latinoamérica, Freire (1970) acentúa la expresión de la pedagogía como *práctica de la libertad*, la cual indica una concientización subjetiva y crítica de la realidad, entendiendo el pensamiento crítico como el catalizador de la educación, que conlleva al sujeto al reconocimiento de la acción social. La idea de la pedagogía crítica es plasmar un proyecto educativo hincado en el diálogo social (por ello, es dialéctica), que le permita al sujeto tomar conciencia de las condiciones, hechos y situaciones de opresión que pueden preexistir, con el fin de que puedan iniciar la construcción de un nuevo escenario sociopolítico donde se minimice la dominación y desigualdad (Morales-Zúñiga, 2014).

En la época de los 90 nació en Estados Unidos y Gran Bretaña una tendencia llamada *Critical Thinking*, la cual surgió como reacción a los bajos índices de pensamiento crítico. Otro antecedente histórico significativo se halla en la Asociación Filosófica Americana en la década de 1980, que reunió a un panel de expertos de diferentes disciplinas con el objetivo de concentrar posturas acerca del pensamiento crítico. De este trabajo resultó una publicación conocida como *Informe Delphi* de Facione (1990), en el cual se extractaron las tipologías del pensamiento crítico y se instauró la existencia de seis habilidades epistémicas precedentes a su desarrollo (interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación) (Minte-Münzenmayer, y Ibagón-Martín, 2017).

De acuerdo con el pragmatismo de Lipman (1991), el pensamiento crítico es una herramienta ventajosa para lidiar con opiniones no asentadas y acciones irracionales. Por ende, permite que el sujeto forme juicios racionales. De igual manera, resignifica el aprendizaje transportándolo a un campo social. Paul y Elder (2005) consideran la habilidad crítica como un proceso analítico y evaluativo del pensamiento con la intención de optimizarlo. Conforme a Facione (2007) el pensamiento crítico es un proceso del juicio pensado, autorregulado, que encierra la identificación del problema y del contexto social, análisis de soluciones y opciones, autorregulación y evaluación del pensamiento.

El pensamiento crítico, forjado como una habilidad primaria, transversal e imprescindible en el



entorno educativo, favorece al fortalecimiento de otras habilidades requeridas en los ámbitos científicos como, por ejemplo: la creatividad (aprender a hacer), investigación y autonomía (aprender a aprender), la reflexión (disertación en el discurso teórico-práctico), la interpretación, análisis, argumentación y validación de hipótesis (fundamentos del conocimiento científico) y el pensamiento social (Cruz, 2020).

Por tal razón, la escuela puede contribuir a mitigar las prácticas perjudiciales que se alojan en el ámbito sociocultural con una acción integradora (Beuchot, 2009a), puesto que no entraña formalizar un ideal cultural sino de comprensión del mismo (Buganza, 2006). En tal sentido, la escuela debe proporcionar espacios de comprensión crítica de la realidad circundante y *formación ciudadana*, para la apropiada convivencia escolar y social. La convivencia no es posible sin un rasgo analógico basado en el pensamiento crítico. Pero ¿por qué es tan importante el pensamiento crítico en el educando?

En los dominios pedagógicos del campo educativo el pensamiento crítico puede establecer un panorama comprensivo argumentativo de la realidad sociocultural. La narrativa interpretativa de lo analógico conlleva a valorar lo crítico como un mecanismo mediador para la construcción comprensiva de la simbiosis entre lo unívoco y lo equívoco.

El horizonte sobre la criticidad representa un acercamiento apriorístico y *epistémico-trascendental* de las condiciones y realidades socioculturales. La hermenéutica analógica promueve el ejercicio razonado con un aspecto crítico, histórico y dialógico de la dimensión humana. De esta manera, lo crítico se vincula con lo pedagógico para estructurar el proceso de humanización y socialización educativa. En el espacio formativo, la criticidad como instrumento reflexivo acciona el proceso de transformación y reconocimiento de las minorías. La habilidad crítica en los educandos es relevante para interpretar las disímiles complejidades socioculturales y políticas del entorno. Beuchot (2010) hace explícita la notabilidad de que los estudiantes contextualicen la realidad. Incluso se indica que la presencia de la reflexión crítica puede ayudar a propiciar el etnocentrismo (univocismo) y el relativismo extremo (equivocismo) (Romero, 2018).

7. La hermenéutica analógica como catalizador de la educación multicultural

Es menester empezar el abordaje de este tópico considerando que la educación está vinculada a la cultura (significación de cualidades mutuas) y la sociedad. De ahí que la hermenéutica analógica ha estado al servicio de los estudios culturales. Beuchot (2004) meditaba que la cultura encamina a una transformación social que genera participación activa, a favor de la equidad, identidad, otredad, alteridad, pluralismo, diversidad y sostenibilidad.

En la actualidad, el sujeto está inmerso en una globalización neoliberal que exige unas condiciones de ciudadanía global. La idea de ciudadanía global tiene raíces sociohistóricas en las civilizaciones antiguas, pero en su desarrollo vigente ha tenido una función preponderante en el proceso social que va desde la creación de Naciones Unidas en 1945 y la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) indica que la ciudadanía global es una posibilidad de reconocimiento y comprensión de la diversidad e identidad cultural (derechos humanos, equidad de género, pluralismo, desarrollo sostenible, entre otros) (Pérez, 2016).

Sin embargo, las herramientas de reconocimiento cultural deben precisarse en la comprensión de los diversos grupos culturales y sus diferencias. La educación cultural —incita a una reconstrucción social inclusiva y fundamentada en el reconocimiento de la condición humana— es un proceso orientado a atender las necesidades (culturales, afectivas, cognitivas, socioeconómicas) y respetar los derechos humanos.

La hermenéutica es un fundamento educativo que posibilita la comprensión cultural en términos analógicos, con privilegio de las diferencias culturales (universalidad diferenciada), sin excesos de interpretación. Al respetar la diferencia es posible adquirir cierta identidad. La identidad es la fundamentación multicultural. Un modelo educativo multicultural no solo requiere dar apertura a posibilidades dialógicas asertivas y participativas que exigen avivar la concienciación y sensibilización en torno a la hegemonía y sometimiento, producto de las relaciones de poder donde multívocos sectores sociales han sido excluidos por su género, condición, creencias, entre otras cosas. La hermenéutica analógica permite entender el esquema social y asumir una actitud crítica frente a la tradición y prácticas socioculturales. Por consiguiente, la correlación multicultural

analógica favorece, más que las igualdades, las diferencias tanto particulares como colectivas. Esto conduce a indagar las facetas comunes entre las culturas, pero además a reconocer las diferencias y aprender de ellas en función de una perspectiva de apertura, criticidad y diálogo.

Ahora bien, para formar una ciudadanía global intercultural (educación intercultural) implica el reconocimiento de los derechos humanos, democracia (espacio de ciudadanía participativa), desarrollo del pensamiento crítico mediante un currículo articulado y flexible, sentimiento de pertinencia cultural, entre otros aspectos. La educación intercultural es un derecho humano y un deber social que abarca comprender la diversidad y la participación ciudadana (Pérez, 2016). En el contorno escolar, se convive como una estrategia pedagógica de enseñanza y aprendizaje (Aguado 2005) que connota un reconocimiento de la multiplicidad cultural, cosmovisiones, formas de transformaciones de la realidad y el mundo. Así, esa propuesta puede favorecer a la convivencia escolar en el aula, dado que es un concepto erigido sobre ideales sociológicos, políticos, filosóficos y axiológicos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana que deben ser el pedestal del currículo educativo y modelo pedagógico. Lo anterior supone la interculturalidad como un medio y catalizador para construir paz, respeto, tolerancia e interacción social.

Para el diálogo intercultural es plausible el reconocimiento social de la diversidad, pluralismo mediante la hermenéutica analógica, puesto que en la construcción dialógica de los agentes sociopedagógicos se construye sociedad.

8. La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo

La identidad cultural es un tema de interés para las Ciencias Sociales y Humanidades, que discuten el conocimiento objetivo de la configuración de identidad individual y social. Este tema está incorporado con la educación (Garza y Llanes, 2015), puesto que el aprendizaje trasciende del aula (microespacio) a la sociedad (macroespacio). Más aún, el tópico ha sido desarrollado en diversos ángulos disímiles, de ahí que los referentes teóricos de estudio proceden de campos sociológicos, antropológicos, políticos y pedagógicos.

La identidad cultural no es un concepto fijo, empero, comprende aspectos sociales y antropológicos tan diversos como lengua, tradición, creencias, costumbres, ritos o conductas propias de un territorio (particularidades, patrimonios, herencia cultural) colectivo. Esto sugiere entenderlo como constructo sociocultural coligado a la historia y memoria de los pueblos. Es así como la identidad es conexas con el territorio, pues todo pueblo genera costumbres, tradiciones, leyes, etc., para evolucionar a lo largo del tiempo, formando su cultura. Por ello, la identidad de un pueblo viene caracterizada por su cultura y su desarrollo (Cepeda, 2018).

Desde el punto de vista filosófico, según Habermas (1987), la identidad cultural está asociada con la identidad social como parte subjetiva de la cultura; se transforma en el ambiente de interacción comunicativo manifestado en las formas de pensar, ser y actuar. Así, se integra el individuo con el mundo y la acción social.

En el contexto sociológico, la identidad cultural es un problema moderno de la sociedad líquida, dado que la modernidad llevó a la *descontextualización* de la identidad. En consecuencia, es una categoría social y ética. Para vislumbrar el problema es necesario desarticular el concepto de identidad cultural. En primer lugar, la identidad está en crisis por los nuevos escenarios globalizados, digitales y deshumanizados. En segundo lugar, la cultura es una *praxis* social. Por tal razón, la identidad cultural enlaza la individualidad con la colectividad para construir una identidad sociocultural autónoma, autoreferenciada y autoconstruida (Bauman, 2005).

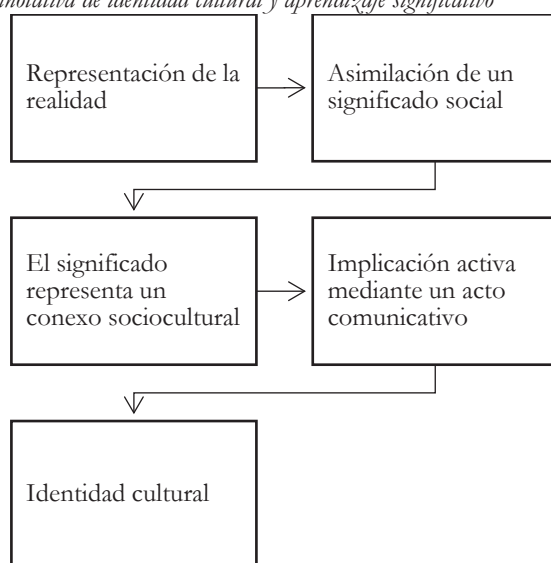
La antropología sostiene que la identidad es dialéctica porque se construye con la cultura, lo cual deriva en el macroconcepto de identidad cultural que es relacional e histórica. En otro lenguaje, la cultura nutre la identidad cultural para su construcción social (Velásquez, 2003). Según Gómez (2018) la identidad cultural como sistema es, a la par, sociopolítica, lingüística, familiar, religiosa, filosófica, jurídica, entre otros. Es una forma producida por el devenir histórico-social, con un pasado siempre complejo. Y con un futuro no escrito. Por consiguiente, es un sistema abierto, en continua transformación.

Los diversos campos aludidos convergen en considerar la identidad cultural como un proceso de construcción sociopedagógica ligada con particularidades simbólicas, tradicionales, habituales y comportamentales de un grupo social. La cultura es un proceso activo y transformador con significado. Desde esta índole, el enfoque pedagógico supone una comprensión hermenéutica de la

acción cultural (identidad). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo connota una particularidad social conexas con lo educativo, al poner de manifiesto sistemas constructivos situados.

Esto representa una conversión del sujeto como protagonista cultural. En la conjugación sociedad-cultura-educación-sujeto emerge un mecanismo catalizador y mediador del aprendizaje. Beuchot (2009b) consideraba que la cultura es un constructo social con expresión de identidad. En el ámbito multicultural y educativo la interacción y el diálogo entre saberes son una fuente de identidad cultural que conlleva a un aprendizaje significativo, producto del carácter formativo. De esta forma, la educación cumple un papel fundamental para desarrollar identidad cultural, por cuanto posibilita construir un sentido social. Esto coadyuva al aprendizaje situado y centrado. Los procesos de enseñanza para el aprendizaje se pueden traducir en un proceso de constructivismo social. La siguiente figura explora la significación procedimental de la relación entre identidad cultural con aprendizaje significativo, a saber:

Figura 1.
Relación connotativa de identidad cultural y aprendizaje significativo



El gráfico indica una secuencia constructiva donde el sujeto representa la realidad con un valor social; implica un acto dialógico y conexo a la realidad sociocultural para originar una identidad cultural. En el constructivismo el fenómeno de identidad cultural no es proceso que se adquiere, sino algo que se construye en sociedad. Por tal circunstancia, la identidad no es estática, maciza o inalterable; sino que es activa, flexible y maleable.

De acuerdo con Adoración (2015), la analogía connota la identidad cultural que no cae en una dinámica social dominadora o racista de supremacía de un grupo humano sobre otro, sino un ideal sistemático de acción sociocultural que ha de orientar al sujeto a su desarrollo totalizante. Esto envuelve un vínculo y relación de las diversas culturas que, al reconocerlas, en esencia a partir de sus diferencias accidentales, acepta una identidad recíproca (Beuchot, 2012).

El valor pedagógico mora en el desarrollo y empoderamiento de la identidad cultural, donde el estudiante valora otras culturas y la propia, acogiendo una identidad ajustada a los valores culturales de la nación. Conforme a lo anterior, es menester el razonamiento crítico y el aprendizaje social como pilares en los procesos sociales (Norambuena y Mancilla, 2005).

9. Pedagogía y analogía: aplicación de la hermenéutica analógica en el aula

La hermenéutica analógica sugiere un diálogo intersubjetivo (interacción social) entre el docente y el educando mediante la asociación con el lenguaje (mecanismo de socialización). Por ende, el proceso pedagógico envuelve una praxis social analógica que se mueve entre racionalidad e irracionalidad. Así, el currículo es una mediación cultural orientada en la didáctica y la práctica que busca interpretar el mundo para transformar la realidad. El docente en el aula sería un guía y mediador

entre los educandos y el conocimiento, haciendo uso de estrategias activas (aprendizaje servicio, por proyectos y estudio de casos, entre otros) centradas en el estudiante.

El aula se concibe como un espacio problematizador, reflexivo, crítico y factual, donde el docente diseña constantes estrategias sociodidácticas, interpretando resultados y comprendiendo el contexto social, familiar y cultural del alumnado (analogía interpretativa). En otro lenguaje, el maestro al parecer interpreta el fenómeno educativo para transportarlo a un terreno significativo. En este contexto, la hermenéutica analógica puede ser un elemento trascendente en el aula, pues posibilita más de una interpretación de la realidad (multiperspectivismo), diversas lecturas del objeto analizado (equilibrio hermenéutico interpretativo), en la medida que el diálogo, la argumentación, la reflexión crítica, el respeto, el reconocimiento del otro, el consenso, la participación, entre otros indicadores, sean los criterios cardinales de las disímiles representaciones, simbologías y posturas que se expresen (Salazar, 2004; González, 2017).

En el campo ético, base de la sociedad y el sistema educativo (clima de convivencia escolar) la hermenéutica analógica supone una búsqueda perenne por alcanzar y mantener un reconocimiento de la dignidad humana, interpretándola como un valor inherente en la humanidad. De igual manera, el proceso ético en el aula incluye el fortalecimiento de la racionalidad crítica, la autonomía (aprendizaje autónomo), la sabiduría práctica para que el sujeto se aproxime a un coherente modo de pensar y actuar en sociedad, evitando el exceso de interpretación subjetiva y objetiva (equilibrio analógico).

Por ende, si se utiliza la hermenéutica unívoca en el aula, supone una interpretación del acto pedagógico desde un campo rígido, sin contemplar el lado subjetivo de la acción educativa. Por el contrario, si se mira en un terreno equívoco, el lado objetivo del hecho pedagógico no tendría, al parecer, un supuesto objetivo equilibrado. En efecto, aplicando las hermenéuticas unívocas y equívocas el proceso de enseñanza y aprendizaje sería extralimitado o rígido. Con lo analógico, la interpretación de los momentos didácticos en el aula podría oscilar en la interpretación mediada en función al carácter objetivo y subjetivo de contenidos, prácticas y vivencias, ofreciendo una apertura al diálogo, la tolerancia analógica (evitar la intolerancia del equívoco y la tolerancia desmedida del unívoco). La intolerancia es un obstáculo de la adecuada convivencia en el aula, la excesiva tolerancia lleva a tolerar la intolerancia, lo cual podría ser una contradicción. Según Beuchot (2015) lo analógico es un tipo de tolerancia en el aula medida (ni mucho ni poco).

En la metodología del aula (fase de inicio-motivacional, desarrollo-procedimental y cierre-metacognición) la analogía permite comprender los ejes básicos del código significativo (aprender a aprender, a convivir, a ser, a pensar) en el proceso pedagógico, en virtud de que el maestro articula en el aula el *texto* (contenido, conocimiento, conductas del maestro-educando, interacción didáctica), *autor* (contexto histórico, lingüístico, sociológico, epistémico, entre otros) e *intérprete* (desarrollo cognitivo, afectivo y social del estudiante). Estos tres elementos son agentes de contextualización y socialización abierta, que evitan el univocismo y la interpretación cerrada de contenidos por parte del docente y el educando.

10. Alcances y límites de la hermenéutica analógica

Cultivar la criticidad en la era de la técnica y la tecnología es esbozar sus auténticos alcances, así como sus límites. Por esa razón, es necesario en este punto, plantear algunas consideraciones a la hermenéutica analógica de Beuchot:

La hermenéutica analógica plantea el problema del multiculturalismo, esto es, construir un estado plural, el cual admita diversas culturas sin cometer injusticia a ninguna de ellas. Pero ¿cómo lograr que la educación recoja de manera equitativa o proporcional (analógica) las diferencias dentro de un margen de semejanzas? puesto que en la analogía prevalece la diferencia sobre la identidad, porque en la igualdad hay más diferencia que identidad, entonces, ¿un pluralismo cultural analógico tratará de respetar lo más factible las diferencias, intentará avivarlas, pero sin perder la posibilidad de algo habitual? No obstante, ¿cómo lograr un pluralismo analógico en una sociedad indiferente, empobrecida y con pocas oportunidades?

En la hermenéutica analógica de Beuchot se presenta pluralidad de interpretaciones, heterogéneos sentidos de un texto desde una estructura de lo real (teórica-práctica). Esto no entraña el univocismo que pretende ser una única interpretación válida, garantizando así la objetividad. Sin embargo, ¿la interpretación, independientemente de cómo se realice, tendrá que ser objetiva o



subjetiva en función de si se acopla al autor del mensaje o bien a la subjetividad del receptor? Para añadir, lo analógico enlaza al autor en su contexto, cultura y condicionamientos psicosociales. Aunque surge una cuestión: si en el texto (proceso pedagógico) subyace una interacción dialógica entre el maestro-educando, ¿cómo garantizar la reciprocidad analógica entre los agentes del proceso educativo?

Es loable el objetivo fehaciente de la hermenéutica analógica que pretende mantener un equilibrio entre los dos extremos hermenéuticos (unívoca y equívoca), pues el contraste entre las hermenéuticas unívocas basadas en los racionalismos, empirismos, cientificismos y positivismos, y las hermenéuticas equívocas gravitadas en relativismos, subjetivismos, escepticismos y nihilismos de varios autores posmodernos han orientado el quehacer interpretativo a comprensiones conflictivas (subjetivismo vs. objetivismo), bastante complejas que acaban con la misma interpretación y por tanto con la hermenéutica (Beuchot, 2011). Una hermenéutica analógica, al parecer, no cae en el *reduccionismo metodológico* de la hermenéutica unívoca, positivista, ni en la *apertura irreductible* de la hermenéutica equívoca, conforme a varios posmodernismos. A pesar de ello, ¿cómo mantener el aparente equilibrio analógico en campos pedagógicos, epistémicos, sociológicos, antropológicos, ontológicos y éticos sin caer en un reduccionismo metodológico o una apertura irreductible?

La educación multicultural (enfoque pedagógico) conecta e integra con la diversidad y el reconocimiento del otro. La comprensión de la colectividad, la coexistencia del sujeto étnico-cultural con otras civilizaciones y grupos étnicos que construyen sociedad (asimilación e integración cultural). Este tipo de modelo educativo genera espacios abiertos y mediadores (analógicos). Pero ¿qué requerimientos necesita un proyecto educativo activo y situado —de centro, de módulo didáctico, de currículo— con los rasgos de un plan multicultural o de proyecto intercultural?

La escuela, los elementos curriculares, las estrategias educativas son mediadas desde lo analógico con rasgos sociales y orientadas a la construcción de ciudadanía participativa, ética y cultural. Empero, ¿cómo vivenciar una educación multicultural desde la socialización cultural de los educandos?, ¿cómo fomentar la vivencia de multiculturalidad fuera del aula y la escuela, en ámbitos sociales más amplios?

La función distintiva de la Hermenéutica analógica es reflexionar la diferencia. La analogía suministra a la restringida comprensión humana un equilibrio mediado por el diálogo crítico, en el que prevalece la divergencia sin negar la factibilidad de conseguir un indicio de identidad. Entonces, ¿la analogía impide percibir al otro como un ser frágil y destructible?, ¿la visión de la hermenéutica analógica en la época actual, fundamentada en la libertad y el progreso, permite comprender que la totalidad es imposible?, ¿al comprender que no comprendemos del todo, la comprensión se tornará más humana y reflexiva?

11. Reflexiones finales

El marco proyectivo de la hermenéutica analógica de Beuchot trasciende no solo el reconocimiento de la diversidad, sino que contempla, a su vez, la necesidad de los aspectos inclusivos, el diálogo e interacción entre los miembros de diversas culturas sociales. La hermenéutica es interpretativa de la realidad, la cual ofrece una lectura del mundo, sociedad y cultura. Es analógica porque se fragmenta en tres: significado unívoco, equívoco y analógico, este último como posibilidad estratégica contextualizada en el entorno.

Aunado a lo anterior, lo analógico es un intento dialógico entre sujeto, objeto y mundo para reconocer el sentido constructivo del *logos social*. Por ese motivo, la propuesta del pensador mexicano es una visión antropológica que se encuentra suspendida en el ámbito sociopedagógico y cultural del medio circundante.

En los dominios pedagógicos del campo educativo, la criticidad puede instaurar un espectáculo comprensivo argumentativo de la realidad sociocultural y didáctica. La narrativa interpretativa de lo analógico conlleva a evaluar lo crítico como un elemento mediador para la construcción comprensiva de la asociación entre lo unívoco y lo equívoco.

La educación cumple un rol esencial para construir identidad cultural, por cuanto viabiliza desarrollar un panorama social. Esto contribuye al aprendizaje situado, activo, multicultural y centrado (aprendizaje significativo). Los procesos de enseñanza y aprendizaje se pueden convertir en un proceso analógico de constructivismo social.

La educación multicultural en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot es un paso hacia la



esperanza y afirmación del ser humano (alteridad y otredad), un marco proyectivo educacional que parte de las necesidades culturales, afectivas y cognitivas de la colectividad para entrever, reconocer y valorar la diversidad cultural, lingüística y social del existente.

La hermenéutica analógica en el aula es una posibilidad pedagógica para la convivencia, el diálogo asertivo, el respeto a las diferencias, entre otras posibilidades. Así, los docentes pueden con lo analógico crear una metodología híbrida que facilite el acto educativo.

Referencias

- Adoración, P. (2015). *Formas, funciones y marcas: las facetas dialógicas en la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot* (Tesis Doctoral). Repositorio Institucional de la Universidad Panamericana. <https://hdl.handle.net/20.500.12552/3706>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Pirámide.
- Baliña, L. (2007). El camino de la hermenéutica analógica: Una conversación de Mauricio Beuchot. *Revista Teología*, 92, 169-180. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2344186.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad Líquida*. Fondo de cultura económica.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Editorial Herder.
- Beuchot, M. (2009a). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. UPN-Plaza y Valdés. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2009.0001.01>
- Beuchot, M. (2009b). Aproximación a una hermenéutica analógica. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 30(100), 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679997>
<https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2009.0100.01>
- Beuchot, M. (2010). *La hermenéutica analógica en la historia*. UNSTA. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2009.0001.01>
- Beuchot, M. (2011). Una hermenéutica para el mundo actual. *Comprende*, 13(1), 93-108. <https://www.raco.cat/index.php/Comprende/article/download/269324/356860>
- Beuchot, M. (2012). Hermenéutica Analógica y Política. *Revista Anacronismo e Irrupción*, 2(3), 181-193. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/download/1030/918>
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018524502015000100006&lng=es&tng=es <https://doi.org/10.21898/dia.v60i74.71>
- Buganza, J. (2006). Últimos Apuntes de Mauricio Beuchot sobre Hermenéutica Analógica. *Razón y Palabra*, 51, 1-8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520723020>
- Cebotarev, E. (2003). El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692715X2003000100002&lng=en&tng=es
- Cepeda, J. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, 31, 244-262. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Conde, N. (2007). Hermenéutica analógica, filosofía y derechos humanos: Entrevista con Mauricio Beuchot. *Andamios*, 3(6), 241-254. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187000632007000100010&lng=es&tng=es <https://doi.org/10.29092/uacm.v3i6.322>
- Cruz, P. E. (2020). *Propuesta de innovación curricular desde el enfoque del pensamiento crítico en la Fundación Colegio Generación Futuro Colombia del municipio de Girón-Santander* (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/12089>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Loyola University.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Garza, E. y Llanes, H. (2015). Modelo pedagógico para desarrollar la identidad cultural. *Humanidades Médicas*, 15(3), 562-581. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202015000300011&lng=es&tng=es
- Gómez, P. (2018). La identidad cultural, pervivencia del totemismo. *Ensayos de Filosofía*, 1(4). <https://www.ensayos-filosofia.es/archivos/articulo/la-identidad-cultural-pervivencia-del-totemismo>



- González, C. (2017). *Hermenéutica analógica: una propuesta didáctica para la literatura* (Tesis Doctoral). Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/12528/2018camilogonzalez.pdf?sequence=1>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus.
- Lipman, M. (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre. <http://www.edicionesdelatorre.com/index.php/quiron/filosofia-para-ninos/115-dqf10>
- Mackay-Castro, R., Franco-Cortazar, D. E. y Villacis-Pérez, P. W. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Mato, D. (2005). *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas (antología)*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20100912053709/cultura.pdf>
- Marín, F. (2018). Multiculturalismo e identidad, una mirada desde la hermenéutica analógica. *Perseitas*, 6(2), 275-301. <https://www.redalyc.org/journal/4989/498960885003/html/> <https://doi.org/10.21501/23461780.3017>
- Mattar, B. (2015). Hermenéutica Analógica y formación docente para la interculturalidad. *Revista pensamiento, palabra y obra*, 15, 32-43. <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO32.43> http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011804X2016000100004&script=sci_abstract&tlng=es
- Minte-Münzenmayer, A. y Ibagón-Martín, N. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-3803201700020018 <https://doi.org/10.18041/entramado.2017v13n2.26228>
- Moral, J. (2018). Entre semiótica y hermenéutica analógica. *En-claves del pensamiento*, 12(24), 84-105. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870879X2018000200084&lng=es&tlng=es
- Morales-Zúñiga, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140947032014000200022&lng=en&tlng=es <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14833>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Capítulo 1. En Educación para la ciudadanía mundial*, 14-15. UNESCO.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Guía para educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. Fundación para el pensamiento crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pérez, M. (2016). La Educación Intercultural. *Revista Científica*, 1(2), 162-180. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563660227011/html/> <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>
- Primero, L. (2017). La filosofía analógica y su impacto educativo. *Revista Colombiana de Humanidades*, 69, 215-234. <https://doi.org/10.15332/21459169/3828>
- Polo, M. (2017). Repensando las virtudes desde la hermenéutica analógica crítica. *Letras (Lima)*, 88(128), 186-206. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207150722017000200010&lng=es&tlng=es <https://doi.org/10.30920/letras.88.128.10>
- Ortiz, G. (2015). Hermenéutica analógica, verdad y método. *Diánoia*, 60(74), 155-163. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018524502015000100008&lng=es&tlng=es <https://doi.org/10.21898/dia.v60i74.73>
- Salazar, E. (2004). *Interpretación, analogía, realidad. Diálogos con Mauricio Beuchot*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://revistas.uaa.mx/index.php/caleidoscopio/article/download/531/509>
- Soto, M. (2020). Apuntes para la práctica de la educación multicultural en Colombia. *Conrado*, 16(77), 272-279. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442020000600272&lng=es&tlng=es
- Romero, M. (2018). Multiculturalismo e identidad, una mirada desde la hermenéutica analógica.



- Perseitas*, 6(2), 275-301. <https://doi.org/10.21501/23461780.3017>
- Rovelo, M. (2015). Hermenéutica analógica y educación: semblanzas y directrices para la educación desde la hermenéutica analógica. *Revista Mexicana de Ciencias*, 2, 21-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=263141553002>
- Ruedas (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 181-201. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872009000200009&lng=es&tln_g=es
- Norambuena, P. y Mancilla, V. (2005). La identidad cultural como fuente de aprendizaje significativo. *Geoenseñanza*, 10(2), 219-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36010208>
- Valencia, I. y Nieto, D. (2019). *Conflictos multiculturales y convergencias interculturales*. Editorial Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/84639/1/valencia_conflictos_multiculturales_2019_red.pdf <https://doi.org/10.18046/EUI/escr.18.2019>
- Velásquez, D. (2003). *La construcción de la identidad cultural. Una mirada desde la antropología urbana* (Tesis Doctoral). Universidad Austral de Chile. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2003/ffv434c/pdf/ffv434c-TH.4.pdf>



Cambio de rol docente y emociones identificadas en experiencias de *escape room*

Change of teaching role and emotions identified in escape room experiences

Mario Corrales Serrano 

e-mail: mariocorralesserrano@gmail.com

Universidad de Extremadura. Cáceres, España

María Jesús Dávila García

e-mail: mjdavilag06@educarex.es

IES Bartolomé José Gallardo. Badajoz, España

Magdalena Cifuentes Martín

e-mail: mcifuentes@educarex.es

IES Eugenio Frutos. Badajoz, España

María Izquierdo Donoso

e-mail: mariaid@educarex.es

IES Antonio de Nebrija. Badajoz, España

Resumen

La irrupción de las metodologías activas ha ido transformando el rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estas metodologías, actividades de gamificación como las *escape room* educativas tienen una incidencia especial en el papel del docente ya que, además de inducir a que el profesorado desempeñe un papel menos protagonista y más secundario, generan una serie de emociones diferentes a las predominantes en el docente. El presente estudio tiene como objetivo conocer el rol docente y las emociones experimentadas en experiencias educativas tipo *escape room*. La metodología de investigación ha consistido en la recopilación de información a través de un cuestionario elaborado *ad hoc*, con cuestiones en escala Likert 1-5. El cuestionario consta de dos partes: una en la que se recopila información sobre el rol desempeñado por los y las docentes en ese tipo de actividades y otra en la que se exponen las emociones identificadas por el profesorado. En el estudio han participado 139 docentes de todas las etapas educativas. El análisis cuantitativo de resultados revela un cambio de rol docente en estas experiencias didácticas, caracterizado por una actitud mediadora, observadora y controladora, y por experimentar mayoritariamente emociones como miedo, alegría, satisfacción y orgullo.

Palabras clave: rol; metodología activa; emociones; gamificación; didáctica.

Abstract

The irruption of active methodologies has been transforming the teaching role in the teaching-learning process. Within these methodologies, gamification activities such as educational escape rooms have a special impact on the role of the teacher since, in addition to inducing teachers to play a less leading and more secondary role, it generates a series of emotions different from those predominant in the teacher. The objective of this study is to understand the teaching role and the emotions experienced in educational experiences such as escape rooms. The research methodology consisted of collecting information through an ad hoc questionnaire, with questions on a Likert scale 1-5. The questionnaire consists of two parts: one in which information is collected on the role played by teachers in this type of activity and another in which the emotions identified by the teachers are exposed. 139 teachers from all educational stages participated in the study. The quantitative analysis of results reveals a change in the teaching role in these didactic experiences, characterized by a mediating, observing, and controlling attitude, and by experiencing mostly emotions such as fear, joy, satisfaction and pride.

Keywords: role; active methodology; emotions; gamification; didactics.

Revisado/Reviewed: 11-03-2022

Aceptado/Accepted: 01-04-2022



Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Corrales, M., Dávila, M, Cifuentes, M. y Izquierdo M. (2022). Cambio de rol docente y emociones identificadas en experiencias de *escape room*. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 178-194. 10.15366/tp2022.39.014

1. Introducción

1.1. *Modificación del rol tradicional del docente*

El rol del docente en la enseñanza tradicional viene siendo puesto en cuestión en los últimos años. Los constantes cambios que se dan en la sociedad tienen su reflejo en la educación, de modo que lo que antes se percibía como normal se observa ahora como una realidad que va a ir siendo modificada poco a poco, con el paso del tiempo. Cuando se habla de docente tradicional, se atribuyen a la función docente una serie de características que se resumen a continuación:

Quando se desea caracterizar al docente tradicional en los espacios universitarios generalmente se le asocia con la imagen del profesor como transmisor del conocimiento, preocupado por brindar información, esclarecer y explicar los contenidos presentados y estableciendo estrategias que le permitan evaluar desde el control que los conocimientos y a veces competencias alcanzadas por los alumnos sean las adecuadas. (López, Fernández, del Olmo, y Mac-Gaul, 2009, 3)

Según Collazos, Guerreo y Bergara, en este modo tradicional de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el reparto de protagonismos es desigual, ya que la mayor parte de este recae en el docente, convirtiendo al estudiante en una figura pasiva, con la desmotivación que ello conlleva: «En la enseñanza tradicional, el profesor es el único responsable del aprendizaje de los estudiantes, con tareas como definir objetivos, diseñar tareas o evaluar lo aprendido» (Collazos, et. al., 2001, 4). En esta misma línea, las tareas que habitualmente desempeña un docente en este rol tradicional son las explicaciones teóricas, la programación de tareas, la resolución de dudas y la evaluación del proceso de aprendizaje (Macías-Esparza y Valdés-Dávila, 2014).

Sin embargo, son muchos los factores que se han ido introduciendo en la escuela y que voluntaria o involuntariamente están modificando este rol. Algunos de estos factores son la incorporación del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (Gisbert-Cervera, 2002), la introducción de nuevas metodologías, como el aprendizaje colaborativo (Collazos et al., 2001; Noguera-Fructuoso y Gros-Salvat, 2009), el *flipped classroom* (Tucker, 2012; Zamora-Polo et al., 2019), la introducción de la docencia virtual como complemento a la docencia presencial o como su alternativa (Zambrano et al., 2010). Todos estos factores han generado un nuevo papel del docente en el ámbito de la educación, caracterizado por la necesidad de innovar para adaptarse a las demandas del alumnado, captar su atención y motivarlos presentando el contenido de manera más lúdica y atractiva (Carrión-Candel, 2018; Rivero-Gracia, 2017). Así, las tareas propias de los y las docentes actuales incluyen, además de las realizadas tradicionalmente, el manejo de las redes para buscar información y comunicarse con los estudiantes, la utilización de metodologías activas, dinámicas y participativas; y la facilitación de herramientas y recursos (Blanchard y Muzás, 2018; Menchén Bellón, 2019).

En este contexto, la gamificación educativa cobra gran relevancia como estrategia con múltiples beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (García-Lázaro, 2019). Llorens Largo y sus colaboradores definen el concepto de gamificación del siguiente modo:

La gamificación es el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un comportamiento, a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión. (Llorens-Largo et al., 2016, 25)

Los y las estudiantes prefieren realizar actividades gamificadas frente a actividades tradicionales debido a la motivación que las primeras les provocan al verse involucrados en un reto atractivo y convertidos en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando a un lado el modelo de lección magistral tradicional de los y las docentes (García-Lázaro, 2019; Corrales et al., 2020). De la misma manera, Martínez-Abad y Hernández-Ramos (2016) y Santos Ferreira y Lacerda Santos (2018) apuntan a los diversos beneficios que se obtienen tras llevar a cabo la gamificación en las aulas, indicando que, entre otras ventajas, optimiza las habilidades de los sujetos y motiva a los miembros de un grupo para alcanzar los objetivos de su tarea, mejorando así el nivel de cohesión.



Dentro de las posibilidades de aplicar estrategias de gamificación en el aula, las experiencias de tipo *escape room* educativos son un ejemplo en que el alumnado está encerrado en una sala de la que tienen que salir en un tiempo determinado resolviendo distintos retos, siendo esencial el trabajo colaborativo entre los distintos participantes para lograr que la actividad sea exitosa (García-Lázaro, 2019). A pesar de ser una estrategia metodológica relativamente reciente, cada vez son más los estudios que narran experiencias de aplicación de *escape room* en diversas etapas educativas y áreas de conocimiento (Martí Pérez, 2018; Diago-Nebot y Ventura-Campos, 2017; Rodica Checiches, 2018), y analizan sus resultados (Alonso Pobes, 2018; López-Pernas et al., 2018).

En su análisis sobre diseño de experiencias didácticas de este tipo, Wiemker y sus colaboradores (2016) señalan que el *escape room* se puede diseñar de tres formas:

- Modelo lineal: los retos presentan un orden secuenciado que debe seguirse para alcanzar el objetivo final.
- Modelo abierto: en este sistema los retos no están propuestos en ningún orden, y pueden ser abordados por los jugadores de modo indistinto.
- Modelo multilineal: es un modelo en el que se combinan los anteriores, de modo que algunos retos siguen un orden, pero otros no.

Para que el uso de *escape room* sea adecuado en clase, García-Lázaro señala la importancia de una serie de nuevas tareas que los y las docentes desempeñan en este tipo de intervenciones de aula: trabajar los contenidos en el aula previamente para generar motivación en los y las estudiantes, fijar objetivos de aprendizaje, planificar la actividad teniendo en cuenta el perfil del alumnado así como sus necesidades de aprendizaje, crear recursos y elementos de ambientación, tanto en el espacio en el que se va a desarrollar la actividad como en los propios materiales empleados (vídeos, fichas, etc.), y tener instrumentos para recibir el *feedback* de los estudiantes en relación con la planificación que se ha diseñado:

La elaboración de la secuencia de los retos o enigmas por parte del docente debe organizarse con detenimiento, conociendo que cada prueba dará información relevante para resolver la siguiente y que, aproximadamente, el alumnado la debe resolver en cinco minutos como máximo para evitar que se desmotive. Los retos o pruebas que debe ir realizando el alumnado son de naturaleza diversa (enigmas, puzles, realidad aumentada, códigos QR, etc.), siendo fundamental que estén relacionadas con los contenidos curriculares trabajados en el aula. (García-Lázaro, 2019, 417)

En todos estos elementos se plasma esa transformación del rol docente que se lleva a cabo a través de la implementación de metodologías activas de aprendizaje (Muntaner et al., 2020; Granados Romero et al., 2020).

1.2. Emociones del docente en los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje

De la mano del papel que desempeña un docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje son interesantes, aunque no siempre son tenidas en cuenta, las emociones que el docente experimenta en relación con el ejercicio de su docencia (Esteve, 2009; Esteve Zarazaga, 2006).

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje genera diversos tipos de respuesta en el alumnado, ya que tanto el gusto personal como la habilidad para adquirir las competencias de una asignatura influyen en la afinidad o la aversión preconcebidas hacia una materia. En este sentido, es necesario tener en cuenta la cantidad de estudiantes que están en las aulas por obligación en la etapa de la ESO, ya que aún no tienen la edad legal para terminar su proceso de escolarización (Brígido Mero et al., 2010; Corrales, 2020). Para ello, es fundamental conseguir motivar al alumnado que muestre este tipo de dificultades emocionales y motivacionales en relación con el aprendizaje de las materias y la adquisición de las competencias.

En paralelo a todo este proceso emocional del alumnado, para todo docente, esta situación genera, por un lado, un conjunto de emociones vinculadas a su propia tarea de enseñar y que afectan también directamente a la motivación con la que se lleva a cabo el proceso (Palomera et al., 2008; Marchesi, 2008). En lo que se refiere a la influencia de esta carga emocional y motivacional del docente en su rol dentro del aula, según Esteve Zarazaga (2006) el clima emocional del aula lo construye el profesor a partir de dos elementos básicos:

1. La identidad profesional con la que afronta la relación educativa; es decir, la definición personal que hace de su propio papel como profesor, y desde el cual enfoca las relaciones con sus alumnos con muy distintas actitudes y estrategias.

2. Las destrezas de interacción y comunicación con las que el profesor afronta la relación educativa.

El rol del docente ha ido evolucionando con el paso de los años: ha pasado de ser el centro de la clase, la persona que domina el ambiente del aula y que en algunos casos llega a provocar, incluso, miedo en sus alumnos, a preocuparse por involucrar a estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando nuevas alternativas para hacer atractiva su asignatura y poder llegar a todos los estudiantes, adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos. Desde ese punto de vista, algunos estudios inciden en la importancia de que los y las docentes aprendan a gestionar su inteligencia emocional (Cera et al., 2015; Cejudo y López-Delgado, 2017; Puertas Molero et al., 2018).

En el presente trabajo, el análisis de las emociones del docente se centra en la observación de la evolución de estas en la aplicación de procesos de gamificación, que como se ha expuesto anteriormente generan escenarios que inciden de un modo peculiar en el estudiante, y transforman las relaciones habituales entre el docente y el estudiante (Araújo y Carvalho, 2017; Zamora-Polo et al., 2019).

2. Material y método

A continuación, se exponen los parámetros fundamentales desde los que se ha diseñado y realizado la presente investigación. Se trata de una investigación sobre la percepción que los y las docentes tienen acerca de su rol y las emociones que experimentan durante el diseño y la aplicación de experiencias de *escape room*. La información se ha recopilado a través de un cuestionario diseñado *ad hoc*. El procedimiento de investigación llevado a cabo es un método de análisis cuasi experimental, que se ajusta a los objetivos de conocer los efectos de la metodología *escape room* en el rol y las emociones de los y las docentes. La aplicación de este procedimiento ha generado unos resultados que se exponen en el apartado correspondiente.

2.1. Objetivos

Todo lo desarrollado hasta ahora plantea un interesante campo de investigación acerca de las repercusiones de las emociones en los y las docentes que aplican metodologías activas de gamificación en el aula. Si, como se viene exponiendo previamente, el cambio de metodología propicia un cambio de rol docente-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta de interés conocer cómo incide este cambio en el aspecto emocional, en algunos elementos concretos del proceso, como la preparación de la clase, el desarrollo, la interacción docente-estudiante, el autoconcepto o la visión que el docente tiene acerca de su propia tarea.

Teniendo esto en cuenta, se parte de la hipótesis de trabajo de que el cambio de rol propiciado por las metodologías activas, en este caso la gamificación, provoca cambios en las emociones que los y las docentes experimentan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta hipótesis, los principales objetivos desde los que se ha desarrollado este estudio son los siguientes:

- Conocer cuál es el rol que los y las docentes perciben cuando aplican en su aula la metodología *escape room*.
- Conocer las emociones que los y las docentes experimentan en experiencias de gamificación como la de *escape room*.

Se parte de una clase convencional, en la que el profesor es mero transmisor de conocimientos, y donde este decide introducir alguna actividad de gamificación para mejorar la metodología y el interés de sus alumnos por la materia.

2.2. Muestra

La muestra sobre la que se ha llevado a cabo esta investigación es un grupo de 139 docentes pertenecientes a las etapas educativas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria

y universidad, que imparten docencia en diferentes áreas de conocimiento. Las características de la muestra se detallan a continuación:

La distribución de la muestra en función de la etapa en la que imparten docencia se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de los participantes en función de la etapa educativa

| Etapa educativa | N.º de participantes |
|-------------------------|----------------------|
| Educación infantil | 8 |
| Educación primaria | 31 |
| Educación secundaria | 58 |
| Educación universitaria | 41 |

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la distribución de la muestra en función del área de conocimiento en que se imparte docencia se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Distribución de los participantes en función del área de conocimiento en que imparten docencia

| Área de conocimiento | N.º de participantes |
|----------------------|----------------------|
| Matemáticas | 11 |
| Ciencias | 20 |
| Ciencias Sociales | 18 |
| Idiomas | 17 |
| Humanidades | 6 |
| Otros | 18 |

Fuente: elaboración propia.

Ante la cuestión acerca de la participación de los y las docentes de la muestra en experiencias de *escape room*, el 84 % sí ha participado en una experiencia de este tipo. El 10 % afirma no haber participado en ninguna de estas experiencias, pero está preparando una. Por último, el 6 % no ha participado en ninguna experiencia, por lo que serán descartados en algunas de las pruebas practicadas.

En lo que se refiere a la formación recibida previa al desarrollo de las intervenciones *escape room* realizadas, el 71 % de los participantes contesta que no ha recibido formación específica, mientras que el 29 % responde afirmativamente. Llama la atención el hecho de que la mayoría de los y las docentes que han llevado a cabo el diseño y la aplicación de una experiencia pedagógica como la que se analiza en este estudio no han recibido formación previa al respecto.

2.3. Instrumento

Para llevar a cabo el proceso de investigación, se ha elaborado un cuestionario con preguntas y tipos de respuestas de tal modo que nos posibilite la investigación sobre el rol del docente en experiencias educativas de *escape room*. Para ello, se ha utilizado la herramienta Google Forms, que permite obtener de manera sencilla los resultados de la información recogida, facilitando así su análisis.

Este cuestionario ha sido diseñado específicamente para esta investigación y se basa en algunas herramientas previas diseñadas para investigaciones similares (Laudadío y Mazzitelli, 2018; Abello Riquelme et al., 2012; Serrano, et al., 2015). En el diseño del cuestionario se han tenido en cuenta dos elementos principales, que se presentan en dos secciones:

En una primera fase se pregunta al profesorado acerca del rol con el que se identifican durante el desarrollo de la experiencia didáctica que han realizado. Las preguntas están diseñadas en escala Likert de 1 a 5:

- Valoración general de la experiencia desde el punto de vista docente.

- Sensación en relación con la facilidad para llevar a cabo esta secuencia didáctica respecto al modelo tradicional.
- Valoración de la ocupación del tiempo de preparación, como componente principal del rol docente en la elaboración.
- Incidencia en la motivación del alumnado a través de esta metodología.
- Comparativa del rol docente con el que se identifica al docente en las actividades previas a la experiencia *escape room* y en la experiencia desarrollada.
- Principales habilidades docentes que se han puesto en marcha durante la aplicación de esta metodología didáctica.

En la segunda sección de análisis, se ha revisado la incidencia de las diversas emociones experimentadas por el profesorado de la muestra en el proceso de aplicación de la experiencia didáctica de *escape room*, así como la visión general que queda después de haber llevado a cabo el proceso. En concreto, se pregunta en escala Likert de 1 a 5 acerca de la experimentación, de alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa, agobio, satisfacción y orgullo, como emociones más analizadas en los estudios consultados en la literatura científica al respecto (Costillo et al., 2013; Retana Alvarado et al., 2019; Aguayo y Aguilar-Luzón, 2017).

La recopilación de esta información ha permitido tener una visión de conjunto acerca de los dos objetivos fundamentales que se plantean en el diseño de la investigación, en referencia al rol docente, por un lado, y a las emociones que el profesorado vive en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por otro.

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

El procedimiento de recogida de datos ha sido el siguiente:

- La herramienta de recogida de datos es el cuestionario que se ha expuesto en el apartado anterior. Dado su diseño específico, este cuestionario permitía recoger información vinculada a los objetivos de investigación.
- Una vez elaborado el cuestionario, se ha realizado un proceso de validación por parte de docentes expertos de cada una de las etapas en las que se va a aplicar, de modo que se ha mejorado su comprensibilidad, y se ha adaptado a las necesidades estructurales de las mismas.
- Tras la validación del cuestionario, se ha procedido a su difusión mediante diversas vías de comunicación (a través de las redes sociales de docentes participantes, correo electrónico, grupos de docentes en diferentes redes...). A través de estos procedimientos se ha obtenido una muestra de carácter probabilístico.

En lo que se refiere al análisis de resultados, se ha llevado a cabo un análisis de la información proporcionada por el profesorado a través del cuestionario, y se han valorado los datos en función de los objetivos de investigación planteados al inicio. Este análisis ha sido de tipo estadístico descriptivo, empleando el software SPSS 2020, que ha permitido responder adecuadamente a los objetivos de investigación.

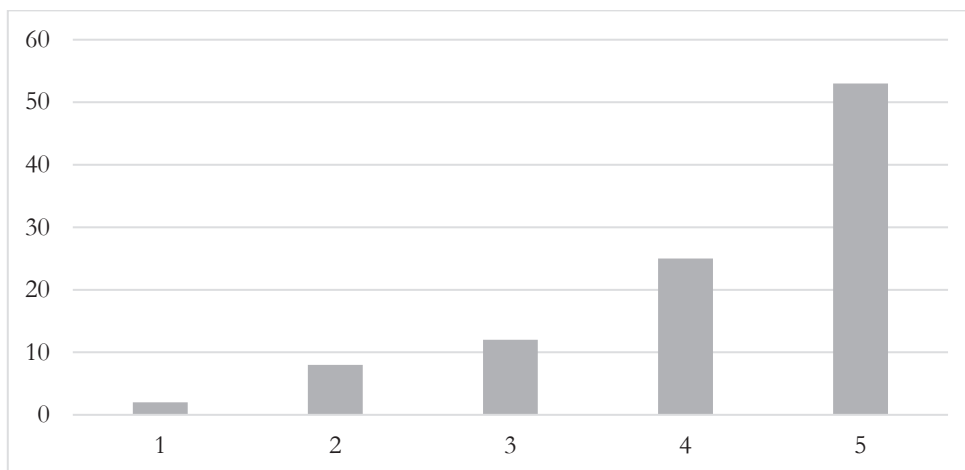
3. Resultados

Tras el análisis de los datos recogidos por el procedimiento anteriormente descrito, los principales resultados obtenidos, en relación con los dos objetivos principales que se plantea la investigación, son los siguientes:

En relación con el rol docente, se han obtenido los siguientes resultados: en primer lugar, hay que decir que los y las docentes participantes en la muestra valoran con puntajes muy altos, dentro de la escala 1-5, su participación en la experiencia *escape room*. Se deduce un alto nivel de satisfacción con la tarea docente, que se contrasta en algunas de las pruebas posteriores. La Figura 1 muestra la distribución de puntaje en la muestra ante esta cuestión.

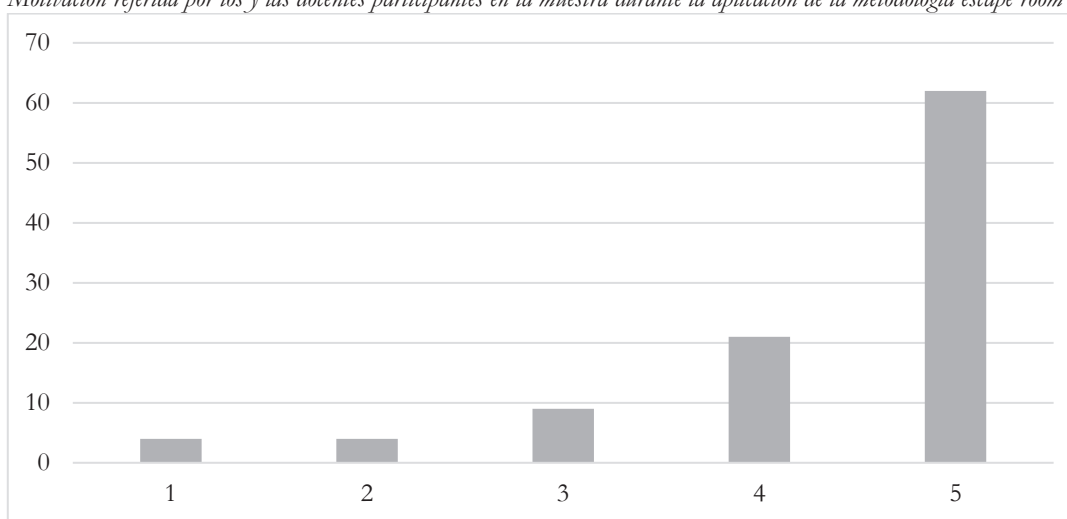
Figura 1.

*Distribución de puntajes otorgados por los docentes a la pregunta sobre la satisfacción con la realización de la experiencia *escape room**



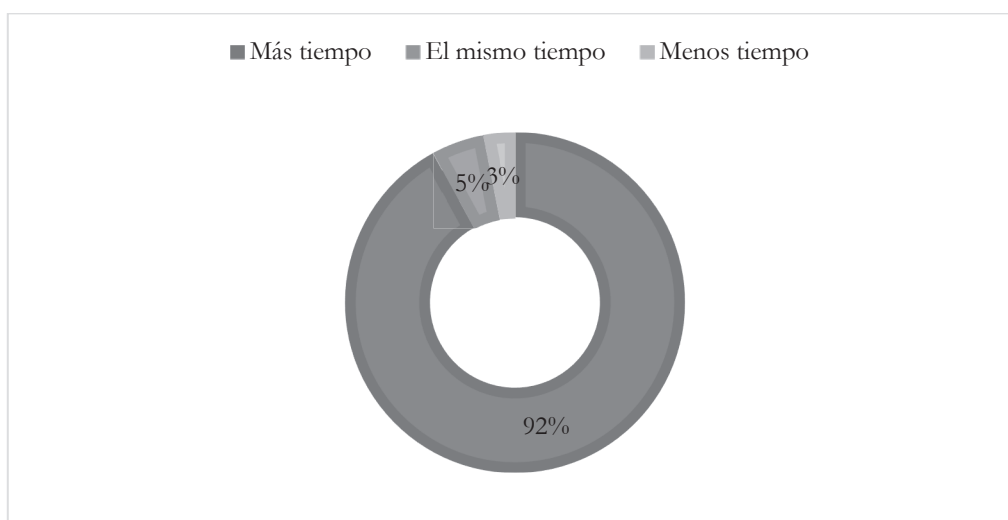
También aparece una amplia valoración por parte del profesorado en lo que se refiere a la motivación con la que han afrontado la experiencia *escape room*. Estos datos contrastan con los estudios que señalan las bajas tasas de motivación de los y las docentes en el ejercicio de su función. En la discusión de resultados se expone este contraste entre la actividad docente en general y este tipo de actividades. La Figura 2 muestra la motivación que los y las docentes refieren en relación con la preparación y el desarrollo de *escape room*.

Figura 2.
Motivación referida por los y las docentes participantes en la muestra durante la aplicación de la metodología *escape room*



Un dato importante para poner de relieve es el hecho de que, en relación con el tiempo empleado en la programación de actividades docentes, en experiencias de tipo *escape room*, el profesorado refiere haber empleado más tiempo que en las actividades cotidianas. El hecho de ocupar más tiempo no es óbice para que la motivación sea mayor, así como el grado de satisfacción. La Figura 3 refiere este dato.

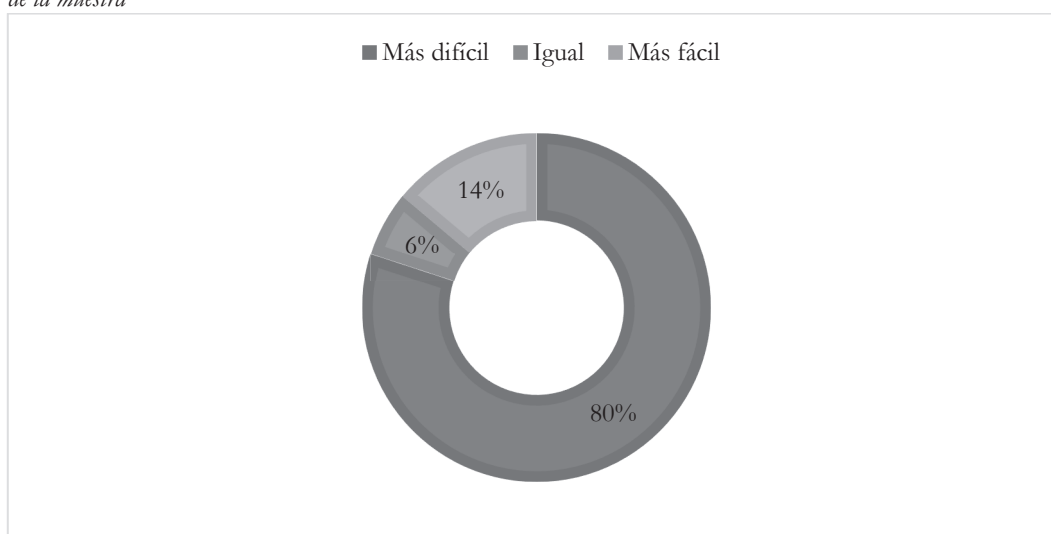
Figura 3.
Relación de tiempo de trabajo empleado en el diseño de esta metodología en relación con la preparación de una clase tradicional



Igualmente sucede con el grado de dificultad referido en el diseño y programación de esta experiencia en relación con las actividades cotidianas. Para un porcentaje amplio de docentes, esta actividad resulta más difícil de programar que las actividades cotidianas. A pesar de ello, la satisfacción y la motivación han sido mayores en este caso, como se observa en la Figura 4.

Figura 4.

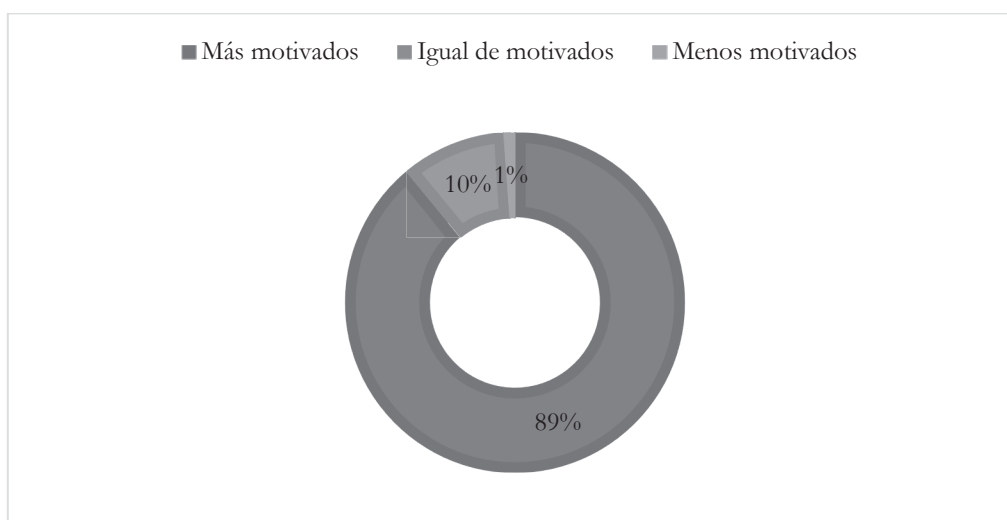
Grado de dificultad del diseño de esta metodología en relación con la preparación de una clase tradicional percibida por el profesorado de la muestra



La repercusión que el profesorado detecta en la motivación de sus estudiantes, que es un elemento que también influye en el rol del docente, igualmente ha sido un dato para tener en consideración, ya que mayoritariamente los docentes perciben una muy alta motivación en relación con otras experiencias didácticas. Los datos se muestran en la Figura 5.

Figura 5.

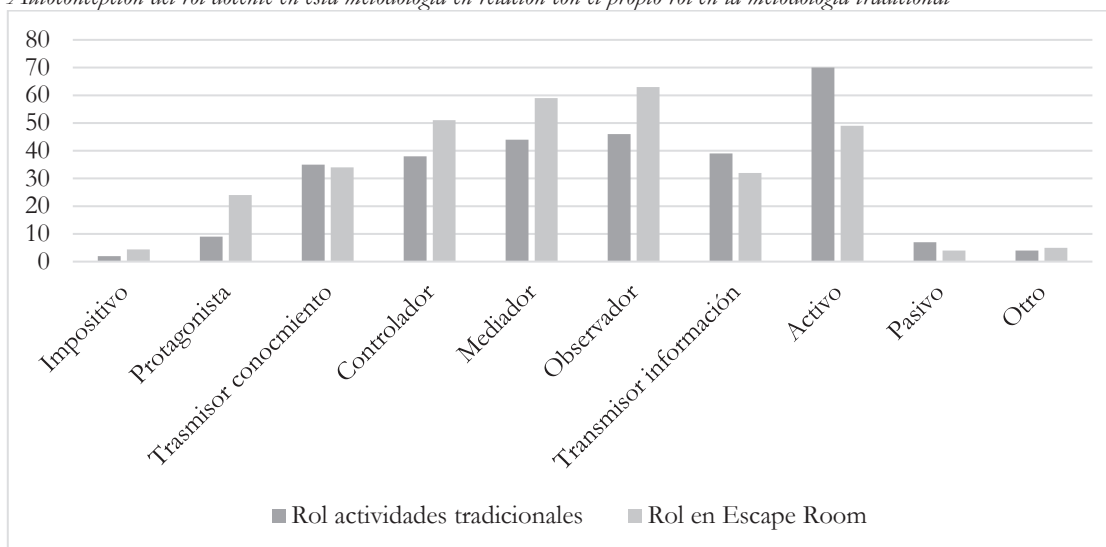
Repercusión motivacional de la aplicación de la metodología escape room en el alumnado detectada por los docentes de la muestra



Para contrastar la visión que los y las docentes de la muestra tienen de su propio rol docente en general, y durante la experiencia *escape room*, se ha pedido que seleccionen entre diferentes tipos de roles. La Figura 6 muestra el contraste de roles en actividades cotidianas y en la actividad de *escape room*.

Figura 6.

Autoconcepción del rol docente en esta metodología en relación con el propio rol en la metodología tradicional



El docente en actividades tipo *escape room*, aunque no deja de lado el rol de transmisor de información y conocimiento, pasa a desempeñar en mayor grado el rol de observador y controlador de la experiencia. Por otro lado, en actividades cotidianas el porcentaje de docentes que manifiesta tener un rol activo es superior al recogido para actividades tipo *escape room*, hecho que pone de manifiesto el protagonismo que gana el alumnado en estas últimas frente a las primeras.

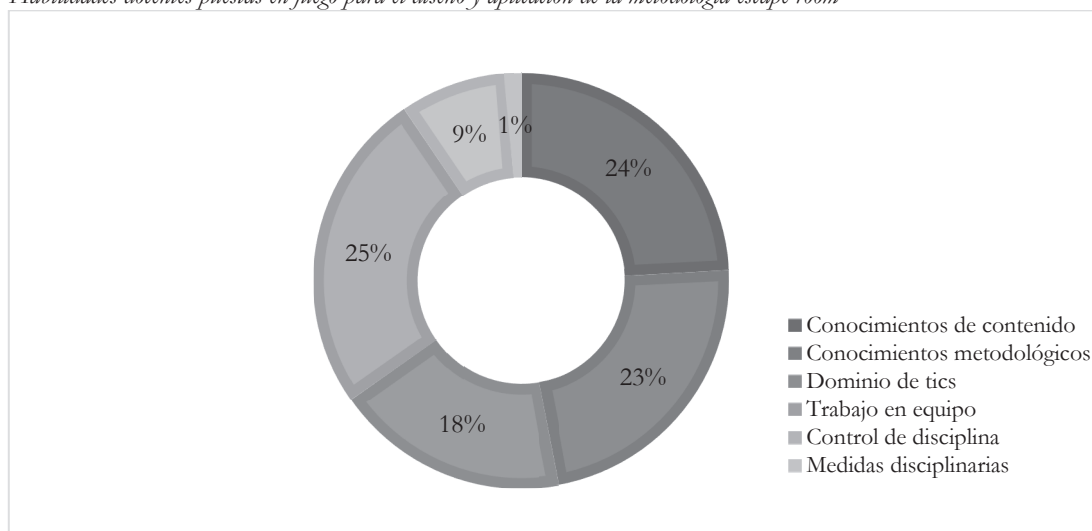
Además, aunque en ambos casos el papel del docente como mediador del aprendizaje es claro, puede observarse la importancia que cobra en las experiencias tipo *escape room* por la necesidad de fijar previamente metas y objetivos de aprendizaje y orientar al alumnado para su consecución de forma satisfactoria, propiciando un ambiente colaborativo y fomentando la autonomía del alumnado.

De modo complementario con los datos de la cuestión anterior, se han analizado las habilidades que los y las docentes han puesto en práctica durante la realización de esta experiencia docente. Entre las más destacadas, se pueden reseñar los conocimientos de contenidos y metodologías, así como el

trabajo en equipo. La Figura 7 muestra la incidencia de las habilidades puntuadas por los y las docentes.

Figura 7.

Habilidades docentes puestas en juego para el diseño y aplicación de la metodología escape room

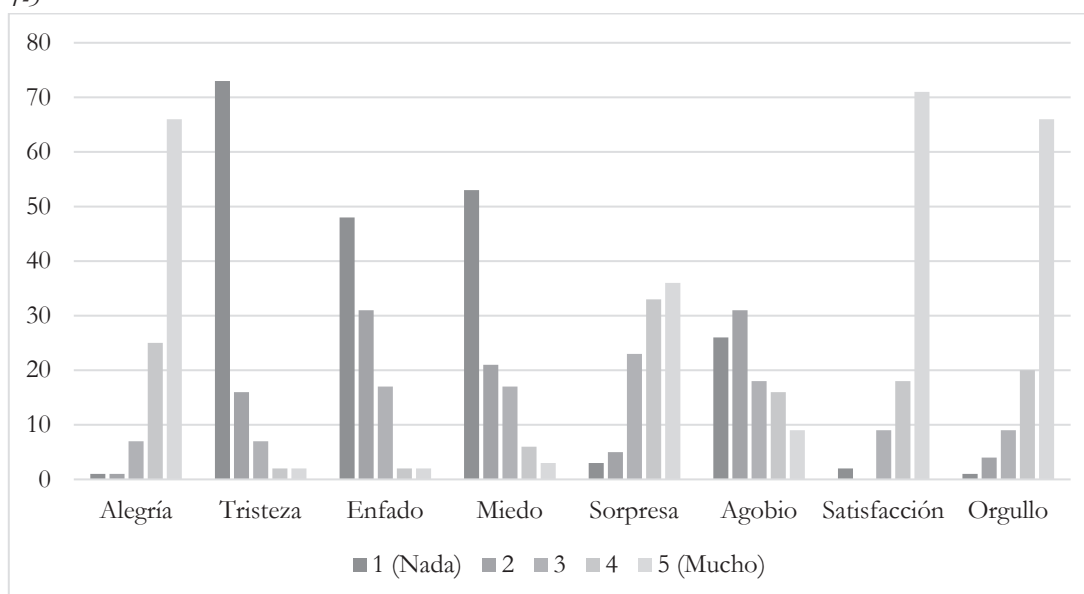


El abanico de habilidades requeridas por el profesorado en una experiencia de tipo *escape room* es realmente amplio. Este hecho incentiva la motivación y la creatividad del docente que emprende este tipo de experiencias, como muestra este análisis de resultados. Por otra parte, como puede comprobarse en el gráfico anterior, la realización de actividades tipo *escape room* apenas supone para el profesorado de la muestra la necesidad de poner en práctica sanciones o medidas disciplinarias al alumnado participante, puesto que este suele estar motivado y no presenta problemas de comportamiento, hecho que también influye positivamente en las emociones del docente.

Otro aspecto muy importante en el análisis del rol adquirido por el profesorado en esta experiencia es el análisis de las emociones que reconocen haber experimentado y son capaces de verbalizar al ser preguntados. En la Figura 8 se muestra el resultado del análisis de las emociones experimentadas e identificadas por los y las docentes de la muestra durante la aplicación de la experiencia *escape room*.

Figura 8.

Emociones experimentadas por el profesorado de la muestra durante la aplicación de la experiencia escape room en escala Likert 1-5



Alegría, satisfacción y orgullo son las emociones que los y las docentes de la muestra destacan haber experimentado durante la aplicación de una actividad tipo *escape room* en el aula. Estas emociones refuerzan la visión positiva de la experiencia, y ayudan a entender en qué sentido el cambio de rol docente que genera esta experiencia contribuye a desarrollar una visión más positiva de la función del propio docente. En este sentido se puede entender igualmente el alto puntaje obtenido por la emoción del orgullo, y el hecho de que más del 70 % indica no haber sentido nada de tristeza.

Algo menos del 50 % de docentes participantes otorgan puntajes medios o altos a las emociones del miedo. Posiblemente derivado de la novedad de la misma frente a la realización de actividades cotidianas en el aula, dato que concuerda con el alto porcentaje de docentes que también manifiesta haber sentido agobio (en distintos grados).

El análisis de estos resultados en función de la etapa educativa en la que se imparte docencia muestra una distribución equilibrada de valores, coherente con lo que se observa en el análisis general, como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3.

Puntaje medio obtenido por cada emoción en función de la etapa en la que se imparte docencia

| | Mod. | Desv. Tip. | Ed. infantil | Ed. primaria | Ed. secundaria | Ed. universitaria |
|--------------|------|------------|--------------|--------------|----------------|-------------------|
| Alegría | 5 | 0.85 | 4.3 | 4.4 | 4.5 | 4.3 |
| Tristeza | 1 | 0.86 | 0.4 | 1 | 0.3 | 0.5 |
| Enfado | 1 | 0.93 | 0.4 | 0.3 | 0.2 | 0.1 |
| Miedo | 1 | 1.08 | 2.2 | 1.9 | 2.3 | 2.2 |
| Sorpresa | 5 | 1.02 | 3 | 2.9 | 3.2 | 3.1 |
| Agobio | 2 | 1,27 | 3 | 2.8 | 3.1 | 2.5 |
| Satisfacción | 5 | 0,81 | 4.4 | 4.6 | 4.5 | 4.4 |
| Orgullo | 5 | 0,88 | 4.6 | 4.4 | 4.7 | 4.8 |

Fuente: elaboración propia.

A la vista de estos resultados, se puede afirmar que el conjunto de emociones experimentadas por el profesorado de la muestra tiene una repercusión positiva en la visión que el docente tiene de sí mismo. Además, la experimentación de emociones que reporta este análisis contrasta con el tiempo y el esfuerzo empleados por el profesorado en el diseño de esta experiencia: al contrario de lo que se podía pensar, un mayor empleo del tiempo y un mayor esfuerzo no generan altos índices de enfado o de tristeza, sino más bien lo contrario.

4. Discusión

En lo que se refiere a la transformación que se da en el rol del docente en el desarrollo de actividades de *escape room* en el aula, la presente investigación muestra cómo los y las docentes de la muestra afirman haber desempeñado un rol diferente del rol tradicional, pasando a un papel más secundario durante la puesta en práctica de la actividad en el aula. Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otras investigaciones que analizan el rol del docente en actividades de gamificación.

En este sentido, el estudio llevado a cabo por Labrador y Villegas (2016), tras la implementación de la gamificación en procesos de enseñanza-aprendizaje en Ingeniería, concluyen que esta estrategia metodológica mejora el aprendizaje del alumnado en un 15 % en algunos casos, así como la experiencia del profesorado para lograr el aprendizaje de los roles de la industria.

Pérez-López y sus colaboradores (2017), por su parte, en diversas experiencias de aplicación de la gamificación a la enseñanza universitaria de la Educación Física, concluyen que el uso de juegos de rol contribuye a la mejora del clima del aula, así como a la transformación del propio papel del docente y del estudiante en el proceso de aprendizaje Pérez-López y García (2017). García-Lázaro (2019), en su trabajo de análisis del *escape room* en el ámbito educativo, incide especialmente en la necesidad de que el docente desempeñe un rol diferente, tanto en el diseño como en la aplicación de esta metodología en el aula. Por este motivo, en su estudio concluye que la gamificación, y en concreto el uso de *escape room*, debería ser una parte importante en la formación de futuros docentes, ya que contribuye a desarrollar habilidades y destrezas propias de un rol más actual del docente.



En esta línea, Tudela y colaboradores (2020), tras analizar una experiencia llevada a cabo con 240 estudiantes de la asignatura de Tecnología Educativa en la Universidad de Murcia, consideran esta experiencia como muy relevante en la formación inicial del docente, ya que aporta riqueza metodológica y desarrollo de habilidades. Al igual que en el presente estudio, se destaca la importancia de la gamificación para el desarrollo de un rol docente más adecuado a la actualidad.

El análisis del cambio de rol que el profesorado de la muestra comunica haber experimentado durante el desarrollo de las experiencias de *escape room* se refiere en algunos estudios previos. Guevara-Vizcaíno (2018) indica que la introducción de competencias digitales (que incrementan su desarrollo en un 90 %) y de estrategias activas, como la gamificación, generan una actitud positiva en quienes participan en la experiencia, constatado en la mayoría de los participantes, igual que en el presente trabajo. Báez García y colaboradores (2020) exponen en su estudio el hecho de que el papel docente en la tarea de diseño y proyección de juegos para la educación infantil es muy diferente del papel habitual que desempeña. Las claves principales de diferencia coinciden con este estudio en destacar el uso de la creatividad y el desarrollo de recursos docentes.

Días (2017) pone de manifiesto el modo en que los y las docentes universitarios de Gestión y Administración necesitan transformar su manera habitual de enseñar para introducir estrategias de gamificación en su proceso de enseñanza-aprendizaje. López Carrillo y colaboradores (2019), en su estudio de aplicación de estrategias de gamificación en docentes de ciencias en formación, destacan la importancia, entre otros elementos, de la relación de los y las estudiantes con los juegos, su rol preferido como actores, su valoración de los diferentes elementos involucrados en la metodología de gamificación, su actitud de motivación hacia los laboratorios de ciencias, y la autopercepción de las nuevas competencias adquiridas para poner en práctica la gamificación en su futuro profesional. Estos aspectos son reseñados también en otros estudios similares (Parra-González, 2021). Sánchez-Martín y colaboradores (2020) analizan la aplicación de estrategias de *escape room* en la enseñanza universitaria de disciplinas STEM, poniendo de manifiesto la necesidad de la introducción de estas estrategias en el proceso de formación del profesorado para desarrollar competencias adecuadas para el docente actual.

En relación con las emociones experimentadas por el profesorado de la muestra de esta investigación, se podría afirmar que mayoritariamente son emociones que se podrían calificar como positivas, y que van vinculadas a la preparación, la aplicación y la evaluación de las propias experiencias de *escape room*. Teniendo en cuenta los numerosos estudios que analizan el *burnout* en docentes, señalando que entre el 20 % y el 30 % afirman experimentar esta situación (Alós et al., 2017; Panisoara et al., 2020; Cárdenas et al., 2014; Redín y Erro-Garcés, 2020; Saloviita y Pakarinen, 2021), es muy relevante consignar que este tipo de experiencias didácticas tienen un rendimiento emocional positivo.

Lavega y sus colaboradores (2017) reseñan en su estudio con maestros en formación que los juegos colaborativos fomentan emociones positivas un 18 % más que los juegos competitivos. Costillo y colaboradores (2013) ponen de manifiesto la importancia de generar en docentes de educación secundaria un rendimiento emocional positivo hacia aquellas materias que no son específicas de la especialidad estudiada. En este estudio, se analiza el modo en que futuros docentes del área de ciencias se enfrentan a la enseñanza de aquellas materias que no son específicas de la titulación universitaria cursada (Matemáticas, Física y Química, etc.), y ponen en valor la necesidad de potenciar emociones positivas hacia la enseñanza de estas materias.

Barraza (2017), en su análisis teórico de las competencias emocionales del profesorado, expone que un porcentaje elevado de docentes no tiene conocimiento preciso de cuáles son las competencias emocionales; por otra parte, afirma que la mayoría de los profesores encuestados admite que ha tenido dificultades en su práctica educativa debido a su incapacidad para manejar las emociones, falta de empatía, motivación, estrés y baja autoestima, etc. Por estos motivos, se reclama la necesidad de incidir en el desarrollo de competencias emocionales de futuros docentes y también de docentes en ejercicio.

Retana Alvarado (2019), en un estudio longitudinal con 54 estudiantes de Didáctica de las Ciencias Naturales, concluye que las emociones positivas alcanzaron las intensidades más altas en toda la intervención, al igual que se reseña en el presente estudio. Los resultados sugieren un cambio favorable al incremento de las emociones positivas y la disminución de las emociones negativas en el transcurso de la asignatura. El cambio es causado por la inclusión de la educación emocional,



facilitada por la formadora, quien transfiere emociones positivas inmersas en el conocimiento didáctico del contenido. Los resultados son favorables porque ninguna emoción negativa superó las intensidades correspondientes al primer momento.

Todos estos estudios contribuyen a poner en valor la importancia del trabajo con las emociones en el profesorado, y la incidencia que el rol docente y las metodologías activas de aprendizaje, como la gamificación, tienen en todo este proceso.

5. Conclusiones

A continuación se sintetizan las principales conclusiones obtenidas de este estudio. Durante la aplicación de la actividad de *escape room* el rol que básicamente desempeña el docente es de guía y mediador, cediendo todo el protagonismo a los y las estudiantes. En este sentido, se constata un rol de planificador de la experiencia didáctica, en el que el docente desempeña un papel secundario, pero absolutamente necesario.

Por otra parte, la mayoría de las emociones que los y las docentes experimentan en la aplicación de una experiencia de *escape room* en el aula son positivas. Aun así, también sienten miedo y agobio por enfrentarse a tareas que no desarrollan con normalidad, cuyo éxito reside en gran medida en el buen diseño, preparación y control de esta antes de su puesta en práctica con los y las estudiantes.

Cabe destacar la alegría y la satisfacción sentidas al ver la respuesta del alumnado en este tipo de actividades, donde la inmensa mayoría se involucran, participan y ponen todo su empeño en hacerla de manera correcta para conseguir el objetivo final. Aunque el diseño y puesta en práctica de experiencias tipo *escape room* supone para los y las docentes emplear mucho más tiempo y esfuerzo en elaborarlas que el que necesitarían para preparar una clase tradicional, no implica que por ello se sientan menos motivados sino al contrario, ya que las primeras requieren de mayor implicación y control para conseguir una exitosa puesta en práctica.

Estas son las principales aportaciones de este trabajo: la constatación de la evolución de rol que vive el profesorado que aplica metodologías de *escape room* y el balance positivo de la carga emocional que el profesorado reseña en la aplicación de este tipo de experiencias. Entre las limitaciones más importantes del trabajo hay que reseñar el hecho de que la muestra no es muy amplia si se observa individualmente cada una de las etapas educativas. En cuanto al análisis de resultados, la estadística descriptiva ha permitido responder adecuadamente a los objetivos de investigación. Sin embargo, podría enriquecerse en sucesivas investigaciones con una profundización de tipo inferencial o, complementariamente, con otro tipo de instrumentos de recogida de datos, como grupos de discusión o entrevistas a docentes. En esta ocasión el análisis se ha limitado a responder a los dos objetivos de investigación.

Todo lo expuesto permite concluir que la aplicación de estrategias metodológicas de tipo *escape room* fomenta un cambio de rol docente y, a su vez, genera emociones que favorecen una visión positiva del desempeño de la profesión.

Referencias

- Abello Riquelme, R., Díaz Mujica, A., Pérez Villalobos, M. V., Almeida, L. S., Lagos Herrera, I., González Puentes, J. y Strickland, B. (2012). Vivencias e implicación académica en estudiantes universitarios: adaptación y validación de escalas para su evaluación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 7-19. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Aguayo Muela, Á. del C. y Aguilar-Luzón, M. del C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en docentes españoles. *ReiDoCrea*, 6, 170-193. <https://doi.org/10.30827/Digibug.45497>
- Alonso Pobes, K. (2018). *Propuesta de análisis de formación docente en robótica educativa con intervención mediante una escape room*. Universidad de Valladolid.
- Alós, L. G., López, R. S., San Martín, N. G. L., Urrea-Solano, M. E. y Hernández-Amorós, M. J. (2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 329-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.945>
- Araújo, I. y Carvalho, A. A. (2017). Empowering teachers to apply gamification. *International Symposium on Computers in Education (SIIE)*. <https://doi.org/10.1109/SIIE.2017.8259668>



- Báez García, C. P., Álvarez Díaz, K.; González Falcón, I. (2020). El rol docente en el diseño, proyección y documentación de escenografías de juego para la primera infancia. Una investigación-acción en la educación superior. En R. Roig-Vila (ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*. Octaedro <http://hdl.handle.net/10045/110209>
- Barraza, V. H. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, 37, 79-92.
- Blanchard, M. y Muzás, E. (2018). *Equipos docentes innovadores: formar y formarse colaborativamente*. Narcea Ediciones.
- Brígido Mero, M., Bermejo García, M. L., Conde Núñez, M. del C., Borrachero Cortés, A. B. y Mellado Jiménez, V. (2010). Estudio longitudinal de las emociones en Ciencias de estudiantes de Maestro. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 18(2), 161-179.
- Cárdenas, M., Méndez, L. y González, M. T. (2014). Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios. *EDUCERE*, 18(60), 289-302. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13210>
- Carrión-Candel, E. (2018). El uso de la gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación superior. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 36.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cera, E., Almagro, B., Conde, C. y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34336>
- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2001). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*.
- Corrales Serrano, M. (2020). Emociones de estudiantes preuniversitarios en Ciencias Sociales con experiencias de gamificación. *Investigación en la escuela*, 102, 84-96. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.06>
- Corrales, M., Moreno, J., Sánchez J. y Polo, F. Z. (2020). Estudio cualitativo de las motivaciones del alumnado de bachillerato en referencia a la modalidad de estudios. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 39(1), 85-99. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.39.1.85>
- Costillo, E., Borrachero, A. B., Brígido, M. y Mellado, V. (2013). Las emociones sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las matemáticas de futuros profesores de Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 514-532. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2013.v10.iextra.03
- Dias, J. (2017). Teaching operations research to undergraduate management students: The role of gamification. *The International Journal of Management Education*, 15(1), 98-111. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.01.002>
- Diago Nebot, P. D. y Ventura-Campos, N (2017). Escape room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 85, 33-40.
- Esteve, J. M. (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. Organización de Estados Iberoamericanos: Fundación S. M.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la Educación*, 18, 85-107. <https://doi.org/10.14201/3204>
- Extremera-Pacheco, N., Mérida-López, S. y Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97.
- García-Lázaro, I. (2019). Escape room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 27, 71-79.
- García-Tudela, P. A., Sánchez-Vera, M. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Mejoras y necesidades de una escape room educativa en la formación inicial de docentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(27), 109-120. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i27.3024>
- Gisbert Cervera, M. (2002). El nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción Pedagógica*, 11(1), 48-59.



- Granados Romero, J. F., Vargas Pérez, C. V. y Vargas Pérez, R. A. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 343-349.
- Guevara Vizcaíno, C. (2018). *Estrategias de gamificación aplicadas al desarrollo de competencias digitales docentes* (Tesis Doctoral). Universidad Casa Grande.
- Labrador, E. y Villegas, E. (2016). Unir Gamificación y Experiencia de Usuario para mejorar la experiencia docente. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15748>
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018). Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior. *Interdisciplinaria*, 35(1), 153-170. <https://doi.org/10.16888/interd.2018.35.1.8>
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. y March, J. (2017). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 617-640. <http://hdl.handle.net/10459.1/41708> <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1459>
- Llorens Largo, F., Gallego-Durán, F. J., Villagrà-Arnedo, C.-J., Compañ, P., Satorre Cuerda, R. y Molina-Carmona, R. (2016). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. *VAEP-RITA* 4(1), 25-32.
- López Pernas, S., Gordillo Méndez, A., Barra Arias, E. y Quemada Vives, J. (2019). *Propuesta y validación de una metodología para el uso de escape rooms educativas mediante una plataforma web*. In: *Jornadas de Innovación Educativa en la UPM*.
- López Carrillo, D., Calonge García, A., Rodríguez Laguna, T., Ros Magán, G. y Lebrón Moreno, J. A. (2019). Using Gamification in a Teaching Innovation Project at the University of Alcalá: A New Approach to Experimental Science Practices. *Electronic Journal of e-Learning*, 17(2), 93-106. <https://doi.org/10.34190/JEL.17.2.03>
- López, M., Fernández, E., del Olmo, P. y Mac Gaul, M. (2009). Metamorfosis de docente tradicional a docente tutor. *Actas del Congreso X Encuentro Internacional Virtual Educa Argentina*.
- Macías Esparza, A. C. y Valdés Dávila, M. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior: de enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sinéctica*, 43, 1-13.
- Martí Pérez, E. (2018). «Escape room» educativo: Estudio de la gamificación como recurso didáctico y propuesta de intervención en el módulo de Formación y Orientación Laboral. Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/180098>
- Martínez Abad, F. y Hernández Ramos, J. P. (2016). Implementación de la metodología Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en la docencia universitaria con software estadístico. En *EDUNOVATIC, Actas del I Congreso Virtual Internacional de Educación, Innovación y TIC* (pp. 171-180). REDINE
- Menchén Bellón, F. (2019). *Cómo capacitar excelentes docentes innovadores: El sistema creativo del ser humano*. Ediciones Díaz de Santos.
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y Mut, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>
- Noguera-Fructuoso, I. y Gros-Salvat, B. (2009). El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2(3), 66-82.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Panisoara, I. O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R. y Ursu, A. S. (2020). Motivation and continuance intention towards online instruction among teachers during the COVID-19 pandemic: The mediating effect of burnout and technostress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-28. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218002>
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A. y Moreno-Guerrero, A.-J. (2021). Gamification and flipped learning and their influence on aspects related to the teaching-learning process. *Heliyon*, 7(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06254>
- Pérez-López, I. y García, E. R. (2017). Formar docentes, formar personas: análisis de los aprendizajes logrados por estudiantes universitarios desde una experiencia de gamificación. *Signo y Pensamiento*, 36(70), 112-129. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp36-70.fdfp>



- Pérez-López, I. J., García, E. R. y Cervantes, C. T. (2017). La profecía de los elegidos: un ejemplo de gamificación aplicado a la docencia universitaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 17(66), 243-260. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.003>
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padiál Ruz, R., Martínez Martínez, A. y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Redín, C. I. y Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Retana Alvarado, D. A., Heras Pérez, M. Á. de las, Vázquez-Bernal, B. y Jiménez-Pérez, R. (2019). ¿Cómo cambian las emociones en docentes en formación inicial hacia la asignatura Didáctica de Ciencias de la Naturaleza con un proyecto de indagación de aula? *Ápice. Revista de Educación Científica*, 3(2), 55-69. <https://doi.org/10.17979/arec.2019.3.2.4629>
- Rivero-Gracia, M. P. (2017). Procesos de gamificación en el aula de ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 86, 4-6.
- Rodica Checiches, A. (2018). *Revisión literaria científica y propuesta de escape room en el aula de Educación Física* (Trabajo Fin de Grado inédito). Universidad de Sevilla.
- Saloviita, T. y Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., Luque-Sendra, A. y Zamora-Polo, F. (2020). Exit for success. Gamifying science and technology for university students using escape-room. A preliminary approach. *Heliyon*, 6(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04340>
- Santos Ferreira, B. y Lacerda Santos, G. (2018). Gamificación como estrategia didáctica. Aplicación en la formación del profesor. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 113-126. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.006>
- Serrano, V., Ortega, P., Reyes, I. y Riveros, A. (2015). Traducción y adaptación al español del cuestionario de satisfacción laboral para profesores. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2112-2123. [http://dx.doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30004-7](http://dx.doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30004-7)
- Tucker, B. (2012). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Marchesi, Á. (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Abaco: Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 55, 69-78.
- Wiemker, M., Elumir, E. y Clare, A. (2016). Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one. *Game-Based Learning*, 55-68.
- Zambrano, W. R., García, V. H. M. y García, A. V. M. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la educación virtual. *Dialéctica: Revista de Investigación*, 26, 51-62.
- Zamora-Polo, F., Corrales-Serrano, M., Sánchez-Martín, J. y Espejo-Antúnez, L. (2019). Nonscientific University Students Training in General Science Using an Active-Learning Merged Pedagogy: Gamification in a Flipped Classroom. *Education Sciences*, 9(4), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci9040297>



Dos modelos de maestra en la escuela de la transición. Un estudio a través de relatos biográficos

Two models of female teachers in the school of the Spanish democratic transition. A study through biographical accounts

Raúl Marcos Martín 

e-mail: raulmarcosmartin@gmail.com

Universidad de Valladolid. España

Miriam Sonlleva Velasco 

e-mail: miriam.sonlleva@uva.es

Universidad de Valladolid. España

Luis Torrego Egido 

e-mail: ltorrego@pdg.uva.es

Universidad de Valladolid. España

Resumen

Este trabajo recoge el testimonio de dos maestras formadas como tales en el final del franquismo y en la transición democrática. Explora cuál fue el papel de las docentes en la transformación de la escuela y en la puesta en marcha de las reformas educativas en el último tercio del siglo XX, una línea de investigación poco abordada en la literatura histórico-educativa. Utiliza como metodología dos relatos de vida, construidos por medio de dieciséis entrevistas semiestructuradas, y complementados con el análisis de documentos públicos y otros aportados por las propias maestras. La investigación muestra cómo, pese a compartir una formación inicial carente de relación con la práctica y de capacitación didáctica, las maestras encarnan, desde sus inicios profesionales, dos maneras diferentes de concebir su compromiso con la educación: uno más crítico, volcado con la renovación y la transformación social y educativa, y otro más tradicional, más cercano a un papel maternal, con mayor consideración de valores como el esfuerzo o la obediencia. La investigación evidencia la importancia de introducir una perspectiva de género en el estudio del papel del profesorado y de las influencias recibidas en el proceso de transformación de la escuela a partir de la transición democrática.

Palabras clave: renovación pedagógica; franquismo; transición democrática; historia oral; rol docente.

Abstract

This paper gathers the testimony of two female teachers, trained as such at the end of Franco's regime and during the transition to democracy. It explores the role of female teachers in the transformation of the school and in the implementation of educational reforms in the last third of the 20th century, a line of research that has been little addressed in historical-educational literature. It uses two life stories as a methodology, constructed through sixteen semi-structured interviews, and complemented with the analysis of public documents and others provided by the teachers themselves. The research shows how, despite sharing an initial training lacking in relation to practice and didactic training, the teachers embody, from their professional beginnings, two different ways of conceiving their commitment to education, one more critical, focused on social and educational renewal and transformation, and the other more traditional, closer to a maternal role, with greater consideration of values such as effort and obedience. The research evidences the importance of introducing a gender perspective in the study of the role of teachers and the influences received in the process of school transformation since the transition to democracy.

Keywords: pedagogical renovation; Francoism; democratic transition; oral history; teaching role.

Revisado/ Reviewed: 02-04-2022

Aceptado/ Accepted: 28-06-2022



Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Marcos, R. Sonllewa, M. y Torrego, L. (2022). Dos modelos de maestra en la escuela de la transición. Un estudio a través de relatos biográficos. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 195-207. 10.15366/tp2022.39.015



1. Introducción

La evolución que había experimentado España como consecuencia del aperturismo y del desarrollo económico de los años sesenta exigía una transformación educativa que respondiera a los cambios políticos y sociales que se produjeron en la última etapa del franquismo (González, 2013). La Ley General de Educación de 1970 significó un avance importante en el camino hacia la democracia (Mayordomo, 2002).

La Ley reformó el sistema educativo en todos sus niveles, aunque tuvo que enfrentar diversos obstáculos económicos y humanos. La deficiente formación del profesorado, unida a las rémoras del pasado, hicieron que una parte, ideologizada por el nacionalcatolicismo, frenara la puesta en práctica del proyecto reformista (González, 2013). La reforma terminó de implantarse coincidiendo con el fin de la dictadura franquista. Ese momento de convulsión política y social avivó la conciencia crítica y la renovación de la enseñanza. El periodo de la transición originó un hervidero de iniciativas pedagógicas renovadoras que fueron referentes a nivel internacional. Escuelas de verano, jornadas pedagógicas, semanas, congresos, talleres formativos, nuevas asociaciones y movimientos pedagógicos se convertirán en el magma educativo de la transición pedagógica (Hernández, 2011). Estas iniciativas abrirán camino a un modelo de escuela democrática y cívica y a la formación de un docente comprometido con la infancia y el cambio social (Esteban, 2016).

Varios autores analizan cómo se gestó esta renovación pedagógica desde diversos focos de interés. Así, encontramos trabajos centrados en la política educativa (Grana, 2021; Hernández, 2008; Milito y Groves, 2013; Puelles, 1999). Otros profundizan en la formación del magisterio en ese escenario de política educativa en transición (Beas, 2010; González, 2013; Navarro, 1992). De ese colectivo docente se presentan un buen número de investigaciones centradas, sobre todo, en la masa crítica de profesores que lucharon por conseguir mejoras reales en la educación del contexto de la transición democrática y que formaban parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Carbonell, 1992, 2004; Groves, 2009, 2014; Hernández, 2011, 2018; Martínez-Bonafé, 2016; Mata, 1990; Rogero, 2010; Segovia, 2017). Algunos de estos docentes eran parte activa de escuelas referentes en la renovación pedagógica, localizadas principalmente en Cataluña y Madrid, que ejercieron una notable influencia en la formación práctica de maestros, el impulso de metodologías activas y la apuesta por un modelo educativo laico, democrático, humanista y abierto al medio (Doménech, 2003; Pericacho, 2012; Roig, 2006).

Sin embargo, son escasas las investigaciones centradas en recoger el testimonio de docentes que, sin ser protagonistas de los colectivos docentes y escuelas reseñados, tuvieron un importante papel en la puesta en práctica de la reforma educativa de la transición y en la modernización educativa. Más residuales son todavía los estudios que apuestan por esta línea de investigación desde una perspectiva de género. De esta carencia se hace eco Robles (2018), subrayando la necesidad de conocer qué papel tuvieron las profesionales de la educación en la transformación de las estructuras escolares, cuál fue su compromiso con el cambio y cómo lucharon por formar parte del poder representado en las instituciones educativas.

Nuestro estudio parte de esta línea de investigación. Sustentado en el relato biográfico de dos maestras formadas en la dictadura y la transición, respectivamente, tratamos de: a) conocer cómo fue su formación inicial; b) analizar sus comienzos profesionales; y c) indagar sobre su compromiso con la transformación de la educación en el último tercio del siglo XX.

2. Método

El presente estudio, de corte cualitativo, se encuadra en el método de investigación biográfico-narrativo. Este modelo apunta a las técnicas e instrumentos que incorporan fuentes orales y documentales para formar relatos e historias de vida. La fuente esencial de este método es la propia persona y su testimonio en una doble perspectiva: como persona única y como personaje histórico (Sanz, 2005). Desde estas premisas, la investigación se asienta en la historia de vida de dos maestras segovianas, cuya formación inicial se contextualiza para una en el franquismo y para otra en la transición. Siguiendo a Ruiz (1999), nos apoyamos en la reminiscencia, pues nos centramos en reconstruir un momento histórico mediante los testimonios de las maestras que lo vivieron.

Los relatos de vida se elaboran por medio de dieciséis entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) que recogen unas diez horas de grabaciones. Estas entrevistas se realizaron entre mayo de 2020 y

abril de 2021. En su desarrollo utilizamos un guion con 130 preguntas, estructurado en distintas agrupaciones de contenido, que se podían ampliar según los testimonios de las maestras. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas textualmente con el objetivo de incrementar la fiabilidad de la investigación y de favorecer su análisis (Gibbs, 2018).

Los relatos han sido complementados a través del análisis documental, que permite comprobar la fiabilidad de la información recogida a través de los instrumentos de obtención de datos ya mencionados (Bisquerra, 2004). Dicho análisis documental se concreta en la revisión de documentos oficiales, fuentes legales y efectos personales, como fotografías o libros de calificaciones.

Tras analizar los datos obtenidos, se originaron tres categorías emergentes que parten de la biografía de las maestras en el periodo comprendido entre los años setenta y noventa: recuerdos de la formación inicial, primeras experiencias profesionales y compromiso educativo con el cambio de finales del siglo XX. Una vez conformado el sistema de categorías, comenzamos con la codificación de partes del texto mediante la herramienta Atlas.ti, lo que ayudó a disminuir datos, hallar códigos desconocidos y elaborar subcategorías.

Para la exposición de resultados consideraremos los núcleos de contenido anteriormente referidos, entremezclando verbatim de las protagonistas con consideraciones y reflexiones de los investigadores.

2.1. *Unas notas biográficas sobre las protagonistas del estudio*

2.1.1. *Rita, una maestra educada en el franquismo*

Rita, natural de Megeces (Valladolid), nació en el año 1948 en una familia de labradores. Empezó su escolaridad a los cinco años y desde siempre admiró a su maestra, ejemplo de mujer católica y entregada a su profesión. Ella fue quien alentó su vocación hacia el Magisterio y animó a su familia para que continuara sus estudios tras la escuela primaria. Rita estudió el Bachiller de forma libre y comenzó su formación inicial en 1966 en la Escuela Normal de Valladolid. Aprobó la oposición de ingreso al Magisterio en 1970 y poco tiempo después se casó con su pareja, también docente. El enlace matrimonial le ayudó a obtener una plaza provisional en la misma localidad donde ejercía su marido por derecho de consorte. Tras dos años ejerciendo en un pueblo de Andalucía, el matrimonio se trasladó a la provincia de Segovia, donde la protagonista desarrolló toda su actividad profesional, hasta su jubilación.

2.1.2. *Consuelo, una docente con vocación renovadora*

Consuelo nació en 1958 en Navaleno (Soria). Su padre era un empresario aserradero y su madre ama de casa. Comenzó su escolaridad en Regumiel de la Sierra (Burgos), en 1965. Años más tarde, la familia se trasladaría a la ciudad de Segovia, donde la protagonista se inició en los estudios de Bachiller. En 1977 comenzó Magisterio en la Escuela Normal de Segovia, que continuó con la Licenciatura en Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. Tras finalizar su etapa universitaria y formar su familia, aprobó la oposición de ingreso al Magisterio en 1984, en Canarias, donde permaneció dos años. Allí vivió la emergencia de la renovación, que cambiaría su forma de entender la educación. Tras su regreso a la península, ejerció en las provincias de Toledo y Segovia. En esta última se jubiló.

3. **Análisis de los datos**

3.1. *Recuerdos de la formación inicial*

La motivación que conduce a ambas protagonistas a los estudios de Magisterio permite percibir diferencias iniciales entre los dos testimonios. Para Rita, la admiración que sentía hacia su maestra y la falta de referentes profesionales femeninos en el entorno rural en el que vivía fueron aspectos clave para iniciarse en la profesión docente. Consuelo menciona, en cambio, su interés por el niño y su aprendizaje como principal motivación para elegir la profesión docente.

En el pueblo no sabías mucho las profesiones, en un pueblo pequeño, no sabías mucho qué profesiones había. Pues maestra porque veías a la maestra y a mí siempre me gustaba y la admiraba mucho. Entonces, quería yo ser como ella, me gustaba como vestía, me gustaba... y la admiraba mucho. (Rita)

A pesar de que fueron formadas en distintas escuelas normales, en periodos históricos diferentes — a efectos teóricos—, ambas profesionales critican la falta de pragmatismo en los estudios de Magisterio, que parece provenir de las viejas recetas pedagógicas y de las rémoras de los profesionales dedicados a la formación de maestros en estos años, que no estaban formados ni convencidos de una forma de enseñar alejada del logocentrismo (Navarro, 1992).

Es que yo no aprendí absolutamente nada o esa fue mi sensación cuando yo terminé Magisterio. Yo digo: «pero, pero qué es esto. Yo me tengo que enfrentar a una clase y yo no sé dar una clase». Porque, claro, todo muy técnico era. Mucho contenido, exactamente una ampliación del Bachiller, porque eran contenidos de Geografía, contenidos de Historia, contenidos de Lengua, contenidos de..., y, luego en tercero, que en tercero era cuando teníamos las didácticas, yo digo: «pero didáctica de qué, si seguimos estudiando los ríos y seguimos..., si aquí didáctica, ¿qué didáctica? Cómo yo enseño...». No lo aprendí en la Escuela de Magisterio. Cómo tengo que enseñar a leer a un niño, o cómo tengo que enseñarle la Historia de España a un niño, o cómo tengo que enseñarle Matemáticas a un niño. El «cómo», yo no lo aprendí en Magisterio, porque nos quedamos en «qué tengo que saber». (Consuelo)

Ambas profesionales recuerdan que el periodo de prácticas no superó los tres meses y que sus intervenciones en el aula fueron limitadas. Rita cursó las prácticas en una escuela femenina aneja a la Normal de Valladolid; Consuelo, en un colegio de la capital segoviana. Las dos profesionales rotaron por varias clases del centro.

Entonces, abajo, debajo de la Escuela Normal, pues hacías las prácticas. Te decían cuantos días tenías que ir en primero de Magisterio. Te tenías que preparar tus lecciones. Yo recuerdo que me tocó explicar la Tierra... pues hoy, pues qué hago... pues llevé una naranja con una aguja de hacer punto para explicar a las niñas, porque yo... claro, dabas a las niñas, los movimientos de la Tierra, de rotación, de translación y, bueno, dabas unos días, en primero, después en segundo y después en tercero, pues, más también. (Rita)

Un hecho que marca una diferencia entre la formación recibida por ambas maestras es la coeducación. La LGE apostaba por la igualdad de oportunidades y el avance pedagógico, aspectos que se incorporaron a la formación inicial del profesorado (González, 2016). Se aprecian claras diferencias entre las experiencias académicas de las protagonistas. Mientras Rita vivió la segregación sexual en su experiencia formativa, Consuelo convivió con hombres en el aula.

En la Escuela Normal de Magisterio, a la derecha estaban las chicas y a la izquierda los chicos. ¡bamos solo las chicas a la clase, jeh! Eran los mismos profesores, pero los chicos estaban a la izquierda y las chicas a la derecha. No te dejaban ir a las aulas de los chicos. (Rita)

En el recuerdo de la experiencia en la Normal aparece en los dos testimonios la representación de diversas reivindicaciones tanto a nivel educativo como social. Rita comenta que nunca fue protagonista activa de ellas. Consuelo sí dice haber sido partícipe de esos acontecimientos.

Cuando yo descubrí la política fue en la época de la transición. En la época de la transición, ahí ya es cuando yo ya empiezo a vivir más el espíritu político, la reivindicación femenina, ¿no?, cuando yo ya empecé Magisterio (...). En Magisterio también hubo ahí (...) empezaron un poco las huelgas y, claro, a mí todo eso me sonaba un poco grande, pero claro, luego venía ahí uno y te contaba: «Magisterio hay que reivindicar que sean cuatro años, porque la formación del maestro es muy importante...». Entonces ya empiezan las reivindicaciones y tuvimos meses de huelga. (Consuelo)

El final de la formación inicial lleva a las maestras a tomar decisiones profesionales diferentes, a pesar de que como mujeres siguen caminos paralelos. Consuelo, ya casada, continúa su formación cursando

Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. En la década de los ochenta, su marido, también maestro, la anima a preparar la oposición. Rita termina sus estudios y contrae matrimonio con un maestro recién destinado a Almonte (Huelva). Las experiencias en sus primeros destinos marcarán su trayectoria profesional.

3.2. *Los inicios en la profesión docente*

Rita vivió su iniciación profesional en Andalucía, junto a su marido. El relato de esta experiencia muestra la situación que se vivía en las escuelas en aquellos años finales de la dictadura, caracterizados por el aislamiento profesional, la falta de formación continua y la ausencia de recursos. La prioridad de Rita no era cuestionarse en estos años los planteamientos pedagógicos, sino sacar adelante su trabajo con la escasa experiencia práctica que tenía. La maestra recuerda con ilusión la experiencia en la escuela andaluza por el trato que las familias tenían hacia los maestros y por la relación con sus alumnas. Su testimonio se asemeja a un modelo de enseñanza maternal en el que priman los afectos sobre el conocimiento.

Vivíamos en una casa de maestros y las escuelas estaban detrás. Entonces yo tenía niñas y José Luis niños. Allí con los andaluces, distintos completamente a los castellanos. Yo siempre decía que parecía aquello otro planeta. Nos enriqueció mucho estar en Andalucía. Los niños, desde luego, pues tenían mucho atraso. Me sorprendía mucho el grado de analfabetismo que había allí, porque yo tenía niñas de segundo y no sabían leer, no sabían leer (...). Enseñabas las oraciones, las oraciones... pues el Padre Nuestro, la Salve y las niñas decían verdaderas barbaridades al pronunciar, al pronunciar... al rezar la Salve, pues, pfff... decían unas cosas que ellas... claro, como pronunciaban mal no sabían lo que quería decir (...). Y sus padres, pues, se casaban jóvenes entonces en Andalucía, pues, de 26 años y tampoco sabían leer. Entonces, nosotros, pues, trabajabas mucho con la cartilla, venga a leer, a los niños y les estimulabas mucho y nos adoraban mucho a los maestros castellanos. No se creían que hubiesen aprendido a leer tan pronto. (Rita)

Distinto es este comienzo para Consuelo. En plena transición y con una hija, la protagonista decidió dar prioridad a su carrera profesional y opositar en Canarias, ante la ausencia de plazas de Educación Infantil en Castilla y León. Esa estancia en las islas fue importante para su formación pedagógica y su desarrollo profesional.

Canarias, nada que ver con lo que es Castilla, pero absolutamente nada que ver. Una movida a nivel pedagógico impresionante. Yo me quedé... Todo lo que no había aprendido en la Escuela de Magisterio, lo aprendí en tres meses allí, vamos. Fue mi verdadera universidad. Entonces, ahí ya es cuando empecé un poco ya a meterme ahí en el mundillo de la reivindicación, ¿no?, en la libertad tuya propia, en la reivindicación por una escuela pública, libre y realmente sin coacción y, bueno, allí me metí ya, ahí ya te digo que ya me lo enchufaron en vena directamente. Y había mucha movida. Entonces..., pero bueno, en principio, yo, para mí, era descubrir un poco, pues eso, el mundo político, que yo muy poco había vivido directamente... (Consuelo)

La realidad educativa de Canarias en los años ochenta parece diferir de la que se vivía en las zonas rurales del centro de la Península. Las relaciones con los compañeros a través de grupos de trabajo, la coordinación con el medio social y la investigación-acción ayudarán a Consuelo a entender la importancia del docente como orientador y guía del aprendizaje y no como transmisor de contenidos.

Entonces, allí había grupos de programación de todos los colegios de la zona (...) una vez a la semana nos juntábamos todas las maestras de la zona de Educación Infantil en un colegio grande que había ahí, en Vecindario, que era el pueblo de referencia, y entonces programábamos juntas de tal manera que nos distribuimos todas las áreas en grupos... Con lo cual, eso generaba una riqueza impresionante, porque compartíamos problemas y cada una iba contando su experiencia: «a mí me ha pasado esto», «no he sabido resolverlo» y yo ahí aprendí una barbaridad. Además, es que había como un ambiente pedagógico... Entonces, se debatía mucho sobre el método: «si grafomotricidad, si no grafomotricidad, si palotes, si cuadro, si pauta, si no pauta...», «que si el método cuadrado, que si Rosa Foc, que si Montessori». Con lo cual, eso enriquece muchísimo y sobre todo los grupos de trabajo que se

formaron allí, porque realmente era muy interesante el que, con esa temporalización tan corta de semana en semana, es decir, que tú llevabas muy reciente tu problema y las posibles soluciones las proyectabas otra vez con un tiempo muy corto. A lo largo de mi carrera, ha sido la mejor formación que yo he recibido. (Consuelo)

En Canarias, Consuelo descubre los Movimientos de Renovación Pedagógica y las ideas que promueven. Allí entenderá el valor del niño como protagonista del aprendizaje y la importancia de un profesorado crítico y comprometido con su profesión y con el cambio.

Cuando yo descubro todo esto, todas las movidas educativas, por así decirlo, y la contraposición entre una ley y otra, entre lo que es una reforma y otra, la necesidad de la reforma... Todo esto lo descubro en Canarias. Es que allí, la verdad es que, de todo, de los Libros Blancos, de... Es que de absolutamente todo. Estábamos en plena ebullición de todo esto, pero en plenísima. Había debates, debates increíbles a nivel de todo, de los contenidos, de los objetivos, de vamos..., y ya no te cuento con los estándares de aprendizaje y todo esto, que ha venido posteriormente con la otra reforma, ya allí se hablaba de estándares, se hablaba de estrategias... Imagínate, ¿no?, la diferencia de años y yo lo empecé a ver, que a mí aquello me venía grandísimo, grandísimo, porque, claro, yo no estaba preparada para eso (...). Todos aquellos debates que había allí en Canarias empiezan a enseñarme la importancia de trabajar en grupo, de que el niño tiene que ir contento a la escuela, de que... Todo esto, todo esto, que en realidad es la renovación pedagógica. (Consuelo)

En su testimonio se aprecia cómo el contacto con esa realidad educativa lleva a Consuelo a mostrarse insegura ante sus primeras experiencias educativas. La formación inicial recibida resulta del todo insuficiente para dar respuesta a los retos que se plantean en ese contexto renovador. La protagonista señala el valor de las tertulias pedagógicas y el acompañamiento profesional como herramientas para superar las inseguridades iniciales en el aula.

Bueno, el primer año llegas allí como una paletilla, ¿no?, recién aprobada y con más miedo que vergüenza, porque, claro, se juntaron dos cosas: primero, estoy a dos mil y pico kilómetros de mi casa; segundo, una cultura totalmente diferente a la tuya no tiene nada que ver, pero absolutamente nada que ver y, tercero, te enfrentas a una profesión de la cual dices: «es que yo ahora qué hago. Voy a tener a veinticuatro niños a mi cargo de 5 años...». Luego, una compañera nos acogió en su casa y comíamos con ella en su casa. Con lo cual, tertulia pedagógica otra vez y debate de colegio, porque era prácticamente monotema porque, claro, yo estaba bastante obsesionada, te puedes imaginar con esa inseguridad que genera el no poder hacer bien el trabajo y la angustia porque, claro, tú te enfrentas allí durante cinco horas con 24 niños, que todos te demandan y tal, pero vamos, enseguida, ya te digo, que todo se puso a nuestro favor y empezamos a coger ritmo. (Consuelo)

Rita no muestra inseguridad en sus primeros años de ejercicio. Se consideraba formada para aplicar la misma metodología tradicional que le habían enseñado. En el relato de los comienzos de su carrera se percibe una falta de crítica hacia algunas cuestiones de interés pedagógico del momento, como la segregación de estudiantes por sexo y edad, la alta ratio de escolares o el aislamiento profesional. Asume esta realidad y habla del valor de la vocación en la profesión docente.

Pues yo sí me sentí preparada porque me gustaba mucho. Yo admiraba tanto a mis maestras y eso, yo estaba deseando de ser maestra y de enseñar. No necesitaba ayuda de nadie. En ese aspecto, he sido muy autónoma, siempre he creído que he trabajado bastante y que lo he hecho bien y no sé si eso a mí me..., yo creo que sí me ha favorecido porque tenía mucha ilusión y me ha gustado mucho y he tenido verdadera vocación. (Rita)

Esta escuela tradicional fue la que encontró Consuelo cuando regresó a Castilla, dos años después de aprobar la oposición. El contacto con la realidad de las escuelas rurales del centro peninsular en el segundo quinquenio de los años ochenta supuso un choque profesional respecto a la renovación aprendida antes.

Me vengo aquí a Mérida, llega septiembre y llego aquí y me encuentro una cosa, vamos, tercermundista no, lo siguiente. De todo el follón que había allí, de toda la dinámica, de toda

la actividad, toda la preocupación, los debates pedagógicos... Allí nada, un pueblín, una escuela pequeña. No sé si éramos cinco maestros, ¿no?, y, entonces, claro, yo me veo allí: «dios mío de mi vida, ¿qué es esto?» y, además, una cosa opaca, triste, sabes. Allí, debate pedagógico cero, allí cada uno iba a su bola y yo sola y, claro, yo estaba con 4 y 5 años... Tenía, ¿cuántos niños? Diez u once, diez me parece. Pocos, pero de 4 y 5 años y yo ahí sola, digo: «pero bueno, ¿y esto? ¿Esto qué es? He retrocedido... ¿Cuántos años he retrocedido aquí?». Bueno, fatal, fatal. Me entró un agobio, una angustia, no podía. (Consuelo)

Esa forma de entender la educación que critica Consuelo es la que implementó Rita cuando fue destinada a la provincia de Segovia. En plena transición y educada en el nacionalcatolicismo, la maestra reclamaba la autoridad del docente y apostaba por los valores del respeto, la obediencia y el orden.

Era un colegio nuevo con profesores jóvenes. Había muy buen ambiente y yo creo que el nivel que se sacaba en este colegio era muy alto. Teníamos 40, o treinta y tantos y alguna vez hasta 50 niños hemos tenido en la clase. Los niños de antes no eran como los de ahora. Vamos, que había mucho silencio en las clases, te respetaban y te hacías con ellos (...). Para mí lo primero era obedecer, la obediencia y la educación, educarles. Yo el orden en la clase, para mí ha sido fundamental, el silencio, la atención, que te atendiesen. (Rita)

Por el contrario, Consuelo entiende la educación de forma distinta. El papel del docente como guía y el valor del niño como sujeto activo del aprendizaje serán pilares que marcarán su práctica.

Yo puedo mandar todo lo que quiera, mandar y explicar que los ríos no sé qué y vomitarlo ahí y mis alumnos estudiarlo y vomitarlo, pero no han aprendido nada y hay que pasar por el aprendizaje y el aprendizaje es una escalera, tienes que pasar por el primero para ir al segundo. Cuando vas del primero al tercero sin pasar por el segundo, se pasa factura, porque al final se pasa factura. (Consuelo)

Consuelo critica desde sus primeros recuerdos profesionales el uso de métodos tradicionales en la enseñanza y apuesta por el aprendizaje activo. Distinto es el caso de Rita, que da protagonismo a la metodología tradicional.

Tenías que esforzarte mucho y la EGB... me gustaba muchísimo a mí ese plan de la EGB... pfff, salían los niños muy preparados. En séptimo y octavo, las asignaturas eran muy elevadas, eh, se daban unos conocimientos muy elevados (...). Todos trabajando y continuamente «hala sal» y en el encerado «sal a hacer este problema» y todos a ver si estaba bien, si estaba mal. Las cuentas, las cuentas de multiplicar, por ejemplo, la tabla de multiplicar todos los días, para que no se les olvidase. Las cuentas y cada día salir uno, o dos, o tres. Los dictados muchísimos. Las faltas de ortografía, para mí eran... Bueno, bueno, lo principal, los dictados, que no tuviesen faltas de ortografía y, después, claro, pues que hiciesen los deberes y se aprendiesen todo lo que les mandabas. (Rita)

Dos modelos de maestras parecen contraponerse en la escuela de la transición. Es el reflejo de las distintas concepciones sobre la educación que aparecen en el debate público del momento y que serán un punto de conflictos en los centros a finales del siglo XX (González, 2013). Sin embargo, profundizando en esta idea ambas profesionales tenían un fuerte compromiso con la educación y la infancia.

3.3. *El compromiso con la educación*

Ese compromiso adopta formas diferentes en las maestras. En el testimonio de Consuelo se percibe cómo algunos profesionales de la transición estaban muy implicados con el cambio educativo que se estaba gestando en España y también con la incorporación de la mujer al gobierno de los centros. A pesar de la creciente feminización de la enseñanza primaria, era escasa la presencia de las mujeres en la dirección de los centros en el último tercio del siglo XX. La principal razón reside en la división sexual del trabajo y las relaciones patriarcales (Robles, 2018). Muchas mujeres, como Rita, educadas en el nacionalcatolicismo, no se plantearon la posibilidad de ejercer la dirección en su carrera

profesional. Consuelo, consciente de la importancia de la dirección escolar, participó en el equipo directivo de varios centros. Su primera experiencia como directora nos ayuda a ver la importancia de esta figura para la transformación de la escuela.

Entonces, a mí me nombraron directora. Solamente había en cada centro un director, que asumía la secretaria, la jefatura..., todo, porque eran centros pequeños. Bueno, entonces ya, poco a poco fuimos ahí organizando aquello. Nos juntábamos un día a la semana y, la verdad que, vinieron gente joven, gente provisional, que cubrieron las plazas de gente provisional y, entonces ya, yo empecé ya también, digo: «bueno, aquí hay historia», ¿no?, y empezamos allí y formamos un grupo también bastante majo, ¿no?, y bastante, la verdad que bastante rico a nivel laboral (...). Al final transformamos las escuelas de distintos pueblos en un Colegio Rural Agrupado. (Consuelo)

El compromiso de Rita reside más en su papel como educadora de la infancia que como profesional transformadora. En su práctica, sigue dando protagonismo a la religión para la formación de valores morales. También habla de la importancia del docente como modelo para la transmisión de esos valores y del compromiso con la profesión.

Tú cumplías con tu obligación... no he tenido nunca ninguna baja, no he cogido nunca ninguna baja. En los 39 años y ocho meses que ejercí no he cogido nunca ninguna baja, nunca, porque entonces si caías con fiebre, tenías fiebre, una gripe, cuando existía tanta gripe, que no existían las vacunas y tal... Bueno, yo en el momento que dejaba de tener fiebre, me iba a la escuela, aunque me diese vueltas la escuela y los niños, que llegabas allí débil y eso, pero bajabas un poco el nivel de explicaciones y eso, pero allí estabas (...) no he tenido, ya te digo, ninguna baja. (Rita)

Al recordar las reformas educativas del periodo que nos ocupa también encontramos algunas diferencias en los narratorios. Rita no parece implicarse en ninguna de estas reformas. Consuelo no solo se implica, sino que combate las resistencias de algunas profesionales que no aceptan los cambios.

Estaba bastante metida en la formación sobre la reforma. Estaba haciendo un curso de formación sobre la reforma, el inicio de la reforma, todo lo de los «Libros Blancos» y todo aquello. El primer año y el segundo año lo dediqué a poner en marcha el aula de 3 años. Entonces, claro, Martín Chico fue pionero en escolarizar a niños de 3 años, porque empezamos a prepararlo en septiembre y los niños vinieron a partir de enero, en enero ya los primeros niños que quisieron ir al Centro, entonces... Ahí se produjo un choque con las compañeras. Ellas no querían de ninguna manera tener 3 años. Entonces se produjo ahí como una..., no una ruptura, porque, la verdad que, bueno, no fue ruptura, pero sí fue como un enfrentamiento en cuanto a criterios a la hora de poner en marcha el aula. (Consuelo)

Esta implicación en la reforma de la ampliación de la escolarización a los tres años fue importante para que las profesionales que compartían centro con Consuelo fueran modificando su práctica educativa iniciando el camino hacia la ansiada renovación.

Ya llevaba tiempo en todo lo que es el Movimiento de Renovación Pedagógica. Estuvimos leyendo mucho toda la parte de Rosa Sensat, que es lo que nos venía, ¿no?, de Cataluña. A partir de esto, sí que es cierto que de alguna manera todas progresivamente fueron modificando un poco la estructura de trabajo. Entonces, se creó como una especie de metodología común entre las seis parvulistas. Cada una de nosotras sabíamos lo que hacía la de 3 años, lo que hacía la de 4 años y lo que hacía la de 5 años. Entonces, la de apoyo era la que, de alguna manera, iba un poco rotando, vamos, era como el cordón umbilical, iba como enlazando. Entonces, adaptamos un método a nuestro Centro con las características de nuestros alumnos. Entonces, decidimos abandonar los libros y toda la metodología de la editorial y hacer nuestra propia programación. (Consuelo)

Las parvulistas comenzaron a utilizar otros materiales en clase, a llevar a cabo nuevas metodologías o a incluir a las familias en el centro. Comienza a cuajar en estos años la necesidad de practicar una

pedagogía cercana a los centros, más atenta a los intereses reales del niño y a las demandas sociales (Hernández, 2011).

Lo que sí que teníamos claro, lo que sí que llegamos a una conclusión común entre todas fue que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y que nosotras simplemente somos instrumentos o un elemento más dentro de ese proceso y que el proceso de aprendizaje es un proceso interno, un proceso interno que va desde dentro hacia él. Entonces, modificamos absolutamente todo, porque, claro, si tú piensas que tú eres un instrumento más dentro de ese proceso de aprendizaje, piensas que absolutamente todo lo que hay en el aula, incluida tú, es factor de aprendizaje para ese alumno. Con lo cual, poníamos carteles por todos los sitios, la decoración, el entorno, el saludo, desde el mismo momento que el niño llegaba al patio, la relación que tenías con la familia, el invitar a muchas familias a que fueran activas dentro del proceso de aprendizaje del aula próximos a los niños, ¿no?, y entonces, ahí se creó pues como un ambiente muy rico (...). (Consuelo)

Rita no estaba formada para «enseñar a los párvulos, que eran niños más inquietos» como ella misma afirma. La maestra prefería dedicar su experiencia a la educación primaria, niños a quienes podía enseñar de forma más exigente.

Algunas veces me decían que era demasiado exigente, porque me gustaba mucho tener la clase en orden. El orden en el aula, el orden en las mesas, el orden de cómo se sentaban los niños, de cómo cogían el lápiz. Era demasiado yo... exigente para esas cosas. Yo no podía ver a un niño mal sentado, porque, ya se lo decía yo, que se le podía deformar la columna vertebral, apoyar el brazo en la mesa, a ver cómo cogían el lápiz, en fin. Y luego ya, pues irles premiando conforme tenían buena letra, pues se pasaba... empezábamos con los cuadernitos de dos rallas. Pues después ya, empezábamos con los cuadernos cuadriculados, cuando eran más mayores, en fin... ah, y corrigiendo todo todos los días. Yo corregía todo todos los días. No se iba nadie a casa sin ver el cuaderno corregido, porque había que estimularles, claro, a los niños. (Rita)

Ambas profesionales parecen comprometidas también con la relación escuela-familia. La diferencia en cuanto a cómo conciben esta relación es notable. Consuelo considera que la familia es un pilar fundamental en la educación de la infancia. Rita aprecia la distancia entre educador y familia.

En aquellos entonces no se involucraba a las familias. Solamente hacías reuniones con los padres, que entonces venían todos los padres a partir de las 8 de la tarde. A partir de las 8 de la tarde, que salían los padres de las fábricas o venían de trabajar y tal y, bueno, venían todos los padres encantados, a que les dijese que tal iban sus hijos y les hablabas. Solamente eso, eh, porque no existía, entonces no existían las asociaciones de padres. (Rita)

Una cuestión que también aparece en los testimonios es la formación permanente. Consuelo da mucho valor a este tipo de formación y a que los docentes busquen soluciones a los diferentes problemas que se presentan en la práctica. Rita expone que este tipo de formación no solía ser de su interés y que el único valor que tenía era para recibir algunas compensaciones profesionales.

Hicimos bastantes cursos para cumplir. Nos aumentaban el sueldo si hacíamos horas y nos daban para hacer los sexenios... Bueno, hacíamos cursos (...) y venían maestros de la zona y, bueno, sobre todo de lenguaje, que eran los que más me gustaban a mí (...) a darnos los cursos, venían alguien también a hablar, pero como conferencias, charlas o así, ya que eran como un poco más aburridos. A mí me gustaba asistir a cursos que supieran, los que nos daban los cursos, qué era un niño y qué era una escuela. Que algunos, algunos, era todo teoría y venían, yo no sé por qué venían a dar, que no me convencían mucho. (Rita)

Implicada con la transformación social y educativa, Consuelo fue parte activa de la conversión del colegio en una Comunidad de Aprendizaje. El incremento de matrículas de alumnado inmigrante, desde finales del siglo XX, favoreció el reto de dar respuesta a esas necesidades educativas.

Coincidió con todo el boom de la inmigración. Al centro vinieron mogollón de niños búlgaros, no sabíamos por dónde coger aquello. Es que también, claro, te llegan ahí a la clase

cinco búlgaros que no hablan español, tú no tienes ni idea de cómo hacer eso. Entonces fueron momentos duros, ¿no? Entonces, un día viene la orientadora y dice que en otro centro se habían hecho Comunidad de Aprendizaje, que si queríamos verlo. Entonces, yo ese día no pude ir y le dije a la jefe de estudios: «oye, vete a ver esto y tab». Vino la jefe de estudios, que también era de mi cuerda, claro, era de los que estábamos ahí un poco peleando porque el colegio buscara un poco su camino y buscando cosas..., sabes, dadas las características de lo que era nuestro centro de barrio, claro, que cada centro tiene su idiosincrasia, ¿no? Entonces, vino la jefe de estudios y dice: «mira, creo que hemos encontrado lo que necesitamos. Después de tanto buscar y creo que debemos de plantear el colegio como Comunidad de Aprendizaje». Nos pusimos en contacto con un profesor de la universidad, reunimos al claustro, hicimos la formación y nos constituimos como Comunidad de Aprendizaje. (Consuelo)

Rita recuerda el entusiasmo con el que trabajó a finales del siglo XX, momento en el que compaginaba su papel como docente con el de madre de dos hijos. De sus palabras se desprende cómo era efímera la línea que separaba la vida dentro y fuera del aula.

Yo tenía muy claro lo que tenía que hacer en el aula: trabajar, dar lo mejor de mí, lo más, y jamás pensaba en decir: «ay, qué larga se me está haciendo la tarde». Es que nunca, nunca, porque trabajabas tanto, estabas tan entusiasmada, los niños, les estimulabas tanto, los veías tan contentos y tal, que jamás, jamás, he pensado yo decir: «qué tarde se me hace» o «qué ganas tengo de que me den las vacaciones», no, no, no, yo nunca. Yo he sentido siempre... he tenido mucha vocación (...). (Rita)

4. Discusión y conclusiones

La transición ha sido caracterizada por la historiografía tradicional como un periodo de florecimiento y modernización educativa que afectó tanto a la formación del Magisterio como a la práctica de aula (Mayordomo, 2002).

Sin embargo, la realidad fue mucho más compleja. En las escuelas normales ejercían profesionales que no cambiaron sus prácticas con la llegada del nuevo paradigma educativo. La teoría tenía un fuerte protagonismo en los planes de estudio del Magisterio. Los testimonios muestran cómo en la formación de maestros durante este periodo se priorizó el carácter culturalista frente al profesional, relegando las materias pedagógicas y las prácticas de enseñanza. Esta preparación no ayudó a que los docentes fueran formados en modelos democráticos (González, 2013). El periodo de prácticas tampoco proporcionó a los futuros maestros las capacidades y destrezas para desempeñar su tarea en un contexto democrático. El abuso de las técnicas de enseñanza tradicional en los centros se alejaba de una metodología que estimulara la crítica y la reflexión, competencias clave para formar a las nuevas generaciones que se formaban en las aulas tras el fin de la dictadura.

No fue, por tanto, la formación inicial lo que hizo posible la transformación de la escuela en este periodo, sino la voluntad y apuesta por el cambio de algunos docentes críticos. Fueron estos grupos de profesionales los que precisamente contestaron a esa pedagogía tradicional y también a la formación de un magisterio despolitizado y acrítico (Rogerio, 2010). Los profesionales que tuvieron la oportunidad de encontrarse con esa masa crítica de maestros y maestras en sus destinos, como ocurrió en el caso de Consuelo, modificaron su concepción de la educación y su identidad profesional a través del diálogo, la experimentación y la investigación. El acompañamiento en su iniciación fue fundamental para su concienciación y compromiso con un modelo educativo transformador.

Estos profesionales fueron animando en su trayectoria profesional a otros compañeros aferrados a las viejas formas de enseñar, a cambiar su práctica. A pesar de que, como hemos podido comprobar en nuestro estudio, no fue tarea fácil, pues una buena parte del profesorado no era favorable al cambio de rumbo en la escuela.

Quienes no coincidieron con estos profesionales continuaron su experiencia recurriendo a los mismos métodos que ellos mismos habían experimentado a lo largo de su formación. La investigación pone de manifiesto lo ya señalado en estudios previos (Robles, 2018): algunas maestras educadas en la dictadura en un modelo de enseñanza maternal, carentes de experiencia práctica y en condiciones poco favorecedoras a planteamientos innovadores en la escuela rural, no desarrollaron un planteamiento crítico de la enseñanza. De poco sirvieron los cursos y las distintas actividades de



formación permanente propuestas por el gobierno durante el periodo de la transición. Las reformas no calaron entre un buen grupo de docentes que se resistían al cambio.

Sin embargo, sí hubo aspectos renovadores en la práctica de este grupo de profesionales, como es el caso de Rita, pues no impartían un currículum segregado por sexo, atendían a la individualidad, alentaban a los niños para que continuaran su formación más allá de la escolaridad obligatoria y se implicaban en su formación fuera del aula.

Estos hallazgos nos llevan a afirmar que durante el periodo de la transición parecen existir en las escuelas dos tipos de maestras, que encarnan formas diferentes de concebir el compromiso con la educación. Por un lado, aparecen docentes como Consuelo, volcadas en la renovación y la transformación educativa y social; y, por otro, profesionales como Rita, que constituyen el ejemplo de maestras franquistas, con un fuerte sentido de la vocación y que apuestan en su práctica docente por valores como el esfuerzo y la obediencia. Precisamente el testimonio de este segundo grupo de profesionales da cuenta de cómo la educación en estas décadas de 1970 y 1980 seguía cargada de represión contra lo nuevo, mantenía elementos confesionales y apoyaba la más rancia pedagogía (Hernández, 2011); males endémicos que vuelven a estar «de moda» en nuestros días en el discurso de algunos grupos políticos.

Sin embargo, a pesar de la contraposición de estos dos modelos de maestras que difirieron en los inicios en cuanto a la vinculación con un proyecto educativo contrahegemónico (Robles, 2018), las profesionales coincidieron en el cuestionamiento de un esquema escolar en el que las mujeres habían desempeñado un rol secundario tradicionalmente y apoyaron, cada cual a su modo, la transformación educativa y social de finales del siglo XX y los derechos de la mujer.

El trabajo, humilde en su estructura metodológica, inicia una línea de investigación hasta ahora poco explorada: la del compromiso de las profesionales de la educación con el proyecto renovador de la transición. El estudio pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre las influencias recibidas por el profesorado femenino en la formación inicial durante este periodo, el papel que desarrollaron los movimientos renovadores en la formación de la identidad docente femenina y el compromiso de las maestras con las transformaciones sociales y educativas del último tercio del siglo XX.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Carbonell, J. (1992). De la ley general de educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación, n.º extraordinario*, 237-255.
- Carbonell, J. (2004). Balance de tres décadas de renovación pedagógica. *Con-Ciencia Social*, 8, 65-82.
- Doménech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de la Coordinación de escuelas en Cataluña. *Tabanque*, 17, 99-110.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didacticismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Gamir Meade, R. (1992). El derecho de consorte de los funcionarios públicos. Una aproximación al tema desde la perspectiva de la jurisprudencia constitucional. *Revista de Administración Pública*, 128, 239-286.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data (2.º ed.)*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526441867>
- González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 29-43.
- González Pérez, T. (2016). Asimetrías de género en la Ley General de Educación de España. Transformación cultural y formación del profesorado. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 11, 409-422. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i11.3392>
- González Pérez, T. y Varela Calvo, C. (2016). La formación inicial del maestro/a de primaria en ciencias durante el período 1970-1990. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 111-124. <https://doi.org/10.21703/rexe.2016291111247>
- Grana Gil, I. (2021). La Ley General de Educación y la Iglesia: encuentros y desencuentros. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 143-175. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.29127>
- Groves, T. (2009). *El Movimiento de enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. (Tesis doctoral inédita). UNED.



- Groves, T. (2014). *Teachers and the struggle for democracy in Spain, 1970-1985*. Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137323743>
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). Política y educación en la transición democrática española. *Foro de Educación*, 10, 57-92.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història*, 18, 81-105.
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación*, 37, 257-284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Martínez Bonafé, A. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construir la democràcia des de les aules. *Educació i història*, 27, 83-105.
- Mata i Garriga, M. (1990). Historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Crónica de los MRP. Un siglo de renovación. *Escuela Española, número extraordinario*.
- Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 21, 19-47.
- Milito Barone, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón*, 65(4), 135-148. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65409>
- Navarro Sandalinas, R. (1992). La ley Villar y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 1, 209-236.
- Pericacho Gómez, F. J. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Robles Sanjuán, V. (Ed.). (2018). *Educadoras en tiempos de Transición*. Catarata.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 141-166.
- Roig, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal*, 1, 75-84.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-115. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Segovia Aguilar, B. (2017). Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 14, 450-468.



Vocabulario emocional y casos de *cyberbullying* en alumnado universitario

Emotional vocabulary and cyberbullying cases in university students

Judit Teixine Baradad 

e-mail: judit.teixine@udl.cat

Universidad de Lleida. España

María Priego Ojeda 

Universidad de Lleida. España

e-mail: maria.priego@udl.cat

Núria García Blanc 

Universidad de Lleida. España

e-mail: nuriagarciablanc97@gmail.com

Agnès Ros Morente 

e-mail: agnes.ros@udl.cat

Universidad de Lleida. España

Resumen

El uso de las tecnologías ha propiciado nuevas formas de violencia, como es el caso del *cyberbullying*, haciendo necesarias nuevas estrategias emocionales para prevenirlo. En el presente artículo se pretende evaluar la presencia de *bullying* y *cyberbullying* en las titulaciones universitarias relacionadas con el ámbito educativo, haciendo énfasis en la incidencia de casos, las estrategias usadas y los sentimientos experimentados durante el abuso. Además, dada la importancia del vocabulario emocional en la gestión de emociones, se observarán diferencias entre estudiantes de grados educativos y otros ajenos a este ámbito, así como las posibles diferencias de género. Para responder a estas cuestiones contamos con la participación de 398 estudiantes universitarios españoles, clasificados según su pertenencia a titulaciones del ámbito educativo u otros grados, y en segundo lugar según el género, a los que se realizó la prueba de vocabulario, y 108 estudiantes de educación que respondieron el cuestionario de *cyberbullying*. Con respecto a la incidencia del *cyberbullying*, se advierte un mayor número de agresores hombres y una correlación existente entre ser agresor y víctima y entre ser víctima de *bullying* tradicional y *cyberbullying*, tanto telefónico como vía internet. Con respecto al vocabulario, los resultados muestran un mayor número de palabras emocionales expresadas por los estudiantes de grados educativos, tanto en el vocabulario emocional general como en las agrupaciones emocionales de miedo, alegría y felicidad.

Palabras clave: gestión personal; acoso; redes sociales; desarrollo social; estudiantes universitarios.

Abstract

The use of technologies has led to new forms of violence, such as cyberbullying, making new emotional strategies necessary to confront and prevent it. This article aims to evaluate the presence of bullying and cyberbullying in degrees related to the educational field, emphasizing the incidence of cases, the strategies used, and the feelings experienced during the abuse. Furthermore, given the importance of emotional vocabulary in managing emotions, differences will be observed between students in educational degrees and others outside this field, as well as possible gender differences. To answer these questions, we had the participation of 398 Spanish university students, classified according to their belonging to educational or other degrees, and secondly according to gender, who were given the vocabulary test. Subsequently, the cyberbullying questionnaire was distributed to 108 university students of different degrees related to education. Regarding the incidence of cyberbullying, there is a greater number of male aggressors and a correlation between being an aggressor and a victim and between being a victim of traditional bullying and cyberbullying, both by telephone and via the internet. Related to vocabulary, results show a greater number of emotional words expressed by the students of educational degrees, both in the general emotional vocabulary and in the emotional families of fear, joy and happiness.

Keywords: personal management; bullying; social development; university students.



Revisado/Reviewed: 27-06-2022
Aceptado/Accepted: 05-07-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Teixine, J., Priego, M., García, N. y Ros, A. (2022). Vocabulario emocional y casos de cyberbullying en alumnado universitario. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 208-225. 10.15366/tp2022.39.016

1. Introducción

Es bien sabido que la comunicación es una herramienta imprescindible para realizar una correcta adaptación con el entorno, tanto a nivel cognitivo, social y emocional (Bisquerra y Filella, 2018; Larraín, Strasser y Lissi, 2012). Un vocabulario variado es un elemento clave a la hora de definir e interpretar el mundo a nuestro alrededor, no solo fomentando el pensamiento crítico y la abstracción (Bárcena y Read, 2003; Nook et al., 2020), sino también facilitando la comprensión de nuestras emociones. Además del vocabulario, otra herramienta primordial es el desarrollo de las competencias ya que son el elemento fundamental para poder hacer frente a cualquier tipo de circunstancia, utilizando los recursos más apropiados para poder solventar la situación de la mejor forma posible (Herran, 2005).

Numerosos estudios muestran que poseer un vocabulario emocional rico nos ayuda a categorizar (Bisquerra y Filella, 2018; Dylman, Blomqvist y Champoux-Larsson, 2020; Lindquist, Gendron y Satpute, 2016), interpretar (Lindquist y Gendron, 2013) y regular (Dingle et al., 2016; Liberman, 2007; van den Bedem, 2020) nuestras emociones, además de capacitarnos para resolver conflictos de manera asertiva (Altaras Dimirijevic et al., 2019; Bisquerra et al., 2018; Cervantes y Gaeta, 2017; Herbert et al., 2018; Salavera y Usán, 2017), mejorando nuestra inteligencia emocional, aspecto imprescindible para forjar relaciones sólidas y sanas, y evitar conductas agresivas.

A día de hoy, los estudiantes universitarios encuentran algunos obstáculos en distintos momentos de su experiencia en la formación universitaria (Álvarez-Pérez y González Afonso, 2015), poniendo en evidencia la necesidad de verbalizar, explicar y esclarecer ciertos miedos, preocupaciones, inquietudes y malestar en relación a su desarrollo integral.

Actualmente, la mayoría de los estudiantes universitarios, dado el reciente auge de las tecnologías, ha establecido nuevas formas de comunicarse, de convivir, de construcción de conocimiento, y las universidades se ven obligadas a introducir dichos cambios en su día a día para dar respuesta a las nuevas necesidades del alumnado. La revolución de la información y la introducción de las TIC en las aulas universitarias atrae una serie de beneficios, tanto a nivel estudiantil como a nivel de profesorado (Rodríguez Correa, 2018); no obstante, también se han encontrado nuevas formas de violencia, como es el caso del *cyberbullying*, un comportamiento extendido a nivel mundial, que actualmente es objeto de creciente interés científico (Jenaro, Flores y Frías, 2018; Marr y Duell, 2021; Myers y Cowie, 2019). Este presenta cinco componentes clave: se trata de una agresión interpersonal, intencional, que ocurre de manera asimétrica, repetida a lo largo del tiempo y es llevada a cabo mediante un dispositivo electrónico a través de las redes (Jenaro et al., 2018). Algunos autores lo consideran una variante del *bullying*, mientras que otros difieren, poniendo de manifiesto que el *cyberbullying* puede ejercerse a cualquier hora y no solo en el contexto educativo (Myers y Cowie, 2019).

El *cyberbullying* ha sido mayoritariamente estudiado en población adolescente e infantil (Arató, Zsidó, Lénárd y Lábadí, 2020; Marr y Duell, 2021; Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, Rubio, 2019; Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, Martínez-Ramón, Fernández-Sogorb, 2019; Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz, Llorent, 2017), aunque no es exclusivo de esta, teniendo lugar también en contextos universitarios (Jenaro et al., 2018; Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban, 2020; Myers y Cowie, 2019) y laborales (Kowalski, Toth y Morgan, 2018). Numerosos estudios comentan, además, diferencias en cuanto al riesgo de ser víctima de este tipo de agresiones, evidenciando mayor riesgo en mujeres, minorías étnicas (Aboujaoude, Savage, Starcevic, y Salame, 2015; Albdour y Krouse, 2014; Cassidy, Faucher, y Jackson, 2014; Guan, Kanagasundram, Ann, Hui, y Mun, 2016), en función de la orientación sexual (Zerach, 2016) y personas con discapacidad (Alhaboby et al., 2016). Algunos estudios comentan que las víctimas reportan que un mayor número de agresores son hombres (Aboujaoude et al., 2015), aunque otros estudios niegan estas diferencias en poblaciones universitarias y adolescentes (Choi y Lee, 2017; Gibb y Devereux, 2014; Slonje, Smith y Frisén, 2013).

Con respecto a las repercusiones presentes en las víctimas de *cyberbullying*, estas presentan síntomas de ansiedad, depresión, estrés, miedo, baja autoestima y falta de concentración, somatización, trastornos del sueño e ideas suicidas en niños y adolescentes (Quintana y Rey, 2019; Trompeter, Bussey Faucher et al., 2014; Fitzpatrick, 2018; Jasso et al., 2018). En los agresores, los estudios encuentran desconexión moral, falta de empatía, comportamiento agresivo y criminal, consumo de sustancias (Bergmann, Baier, 2018), impulsividad y falta de habilidades sociales (Jenaro et al., 2018),



comportamientos que también pueden encontrarse en víctimas que son además agresores. Pero no todas las víctimas sufren las repercusiones de igual manera y estas diferencias se deben a ciertos factores situacionales y personales, como son el apoyo social (Tennant et al., 2015), la empatía (Hu et al., 2016) y la inteligencia emocional (Kokkinos et al., 2016; Zych et al., 2017), siendo esta última de especial interés respecto a su relación con el *cyberbullying*.

Desde hace unos años, la visión de la inteligencia ha sido sometida a cambios considerables y su definición se ha visto obligada a rehacerse, introduciendo el concepto de inteligencia emocional (Leal y Tutorial, 2011). Dentro de este concepto se halla el autoconocimiento, aspecto clave para poder desarrollarse de manera integral. Cuando se hace referencia al autoconocimiento se entiende que es la raíz de todo aquel conocimiento que la persona tiene adquirido. Por este motivo, se debe de entender que es importante tener una visión transversal del autoconocimiento (Herrán, 2003).

La inteligencia emocional (IE) es concebida como la habilidad de percibir, evaluar y expresar emociones (Mayer y Salovey, 1997), permitiendo interpretar y responder a nuestras emociones de manera adaptativa y saludable (Goleman, 1985; Bar-On, 2006; Mayer, 2016). Algunos autores comparan la IE con un rasgo estable de personalidad (Mavroveli et al., 2007), pero en general existe un consenso en cuanto a que esta puede ser mejorada y entrenada mediante algún tipo de intervención, como se ha observado en múltiples estudios, tanto en poblaciones de menores (Ogunyemi, 2008; Rodríguez-Ledo, Orejudo, Celma y Cardoso, 2018; Schoeps et al., 2018) como en población adulta (Nelis et al., 2011).

Curiosamente, se han encontrado niveles bajos de IE en agresores y víctimas (Baroncelli y Ciucci, 2014; Casas et al., 2015; Garaigorobil, 2017). Otros estudios observaron que unos menores niveles de empatía llevaban a una menor inteligencia emocional en los agresores, mientras que en las víctimas no se percibían niveles bajos de empatía (Zych, Tfofi, Farrington, 2019). Alternativamente, se observó que los agresores y las víctimas que desarrollaban conductas de agresor tenían unas habilidades sociales y emocionales menores, mientras que las víctimas que no desarrollaban comportamientos de agresor poseían un nivel equiparable a los estudiantes no involucrados en el abuso (Zych et al., 2018).

Por el contrario, unos niveles óptimos de IE, especialmente si estos están relacionados con la comprensión y la regulación emocional, reducen la probabilidad de ejercer tanto de agresor como de víctima (Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, Rubio, 2019). Puesto que la importancia de la IE en el desarrollo es innegable, se hace imprescindible trabajar lo que conocemos como competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma adecuada nuestras emociones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Dichas competencias emocionales se han clasificado de diferentes maneras. Una de las clásicas es la elaborada por Salovey y Sluyter (1997), quienes distinguen cinco competencias principales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Otra destacada ampliamente por la literatura es la realizada por Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), en donde se proponen cuatro: consciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Por otra parte, la propuesta de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) consiste en un modelo pentagonal apoyado en las teorías de regulación emocional de Gross (1998, 2015), y compuesto por las siguientes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Como se ha comentado anteriormente, todas esas competencias son claves para la mejora de la IE, ayudándonos a regular, interpretar y actuar frente a nuestras emociones y las de otros, comportamientos de vital importancia a la hora de prevenir conductas disruptivas y de agresión a uno mismo y a los otros. Muchas de estas competencias, como es el caso, por ejemplo, de la consciencia emocional, están mediadas por el lenguaje, evidenciando el papel fundamental que presenta el vocabulario con respecto al manejo de nuestras emociones, tanto para su percepción (Lindquist et al., 2013), como para la adquisición y uso de dichas competencias (Joseph y Strain, 2003; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007; Chaplin y Aldao, 2013; Cervantes y Gaeta, 2017; Molero, Álvarez y Ávila, 2010; Salavera y Usán, 2017; Bisquerra et al., 2018; Herbert, Ethofer, Fallgatter, Walla y Northoff, 2018).

Retomando las investigaciones realizadas sobre vocabulario emocional, encontramos dos métodos para estudiarlo: mediante reconocimiento, como se realiza, por ejemplo, en la escala de comprensión emocional (MSCEIT-YV) de Mayer, Salovey y Caruso (2004); y mediante generación de etiquetas,



que correspondería a la generación de vocabulario espontáneo durante un tiempo, como en el Test de Niveles de Conciencia Emocional para niños (LEAS-C; Bajgar, Ciarrochi, Lane y Deane, 2005). Cada uno de estos métodos presenta sus ventajas, si bien es cierto que el primero puede limitarnos a la hora de indagar en profundidad en la amplitud que presenta el vocabulario emocional.

Estudios en donde se usa la metodología de reconocimiento encuentran consistentemente una superioridad en el vocabulario emocional de las chicas (Rivers, 2012); mientras que para los estudios en donde se usa la metodología de generación de etiquetas o generación espontánea de vocabulario, las diferencias son más específicas, encontrándose resultados superiores para chicas en emociones como la tristeza (O’Kearney y Dadds, 2004) o, por el contrario, no encontrando diferencias significativas, aun existiendo una tendencia a una mayor producción de vocabulario en las chicas (Bazhydai et al., 2019).

Además de las diferencias presentes en relación con el género, otros estudios que usan la metodología de producción de vocabulario asocian el uso del vocabulario positivo con un mayor bienestar, y el mayor uso de palabras de valencia negativa con un mayor neuroticismo y depresión, intensificándose la emoción experimentada según la valencia predominante del vocabulario emocional expresado mediante la prueba de escritura libre, y que cambia por tanto la experiencia emocional (Lee et al., 2018; Lindquist y Barrett, 2008; Shablack y Lindquist, 2019; Vine, Boyd y Pennebaker, 2020). Estos hallazgos señalan la importancia del vocabulario emocional con relación a las competencias emocionales, para desarrollar una óptima IE que permita a los alumnos y alumnas hacer frente a las situaciones de conflicto.

Más allá de las intervenciones realizadas para mejorar las competencias y la inteligencia emocional, otro de los puntos claves para prevenir situaciones de abuso sería intervenir en la figura del docente. Es beneficioso para los y las profesionales de la educación ser emocionalmente inteligentes (Fernandez-Berrocal y Ramos, 2002), proporcionando un clima de aula ideal para la estimulación de la expresión de todo tipo de emociones, así como las herramientas necesarias para poder desarrollar las capacidades y futuras competencias emocionales propias y de los alumnos y alumnas (Buitrón y Navarrete, 2008; Vallés, 2003).

El profesorado que dispone de una mayor competencia para identificar, comprender y regular las emociones de forma astuta tiene más herramientas para poder desarrollar las capacidades y competencias emocionales del alumnado, consiguiendo alumnos y alumnas emocionalmente preparados para afrontar los conflictos del día a día (Cabello, Ruiz y Fernández - Berrocal, 2010), y siendo sensibles a la hora de detectar situaciones de acoso y actuar de manera conveniente dado el caso.

Investigaciones adicionales (Álvarez Pérez y González Alonso, 2015) sobre posibles programas para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales en los y las estudiantes universitarios proponen un programa de acción tutorial en la universidad para afrontar el reto del desarrollo integral de futuros maestros y maestras. En este, cabe destacar la importancia de la figura del docente como soporte emocional y guía para que la estancia en la universidad vaya más allá de la enseñanza de contenidos y tengan en cuenta las competencias emocionales en su paso universitario.

Dada la importancia del vocabulario en el desarrollo de las competencias emocionales y la IE, y la importancia de esta con respecto a los comportamientos de abuso como es el caso del *cyberbullying*, los objetivos del presente estudio son: (1) observar la presencia de *bullying* y *cyberbullying* en alumnos y alumnas universitarios, haciendo hincapié en la incidencia de los casos, las estrategias que utilizaron los alumnos y alumnas para pedir ayuda, y los sentimientos que experimentaron durante la situación; (2) evaluar el vocabulario emocional mediante la metodología de generación espontánea de etiquetas emocionales en población universitaria, observando diferencias con respecto al género y el tipo de grado universitario (educativo o no).

Para estos objetivos se plantearon las siguientes hipótesis: (1) se encontrará un mayor número de agresores hombres tanto en los casos de *bullying* como de *cyberbullying*; (2) ser víctima de *bullying* estará relacionado con ser víctima de *cyberbullying* tanto telefónico como vía internet; (3) los estudiantes de grados universitarios relacionados con la educación expresarán un mayor número de palabras emocionales que los alumnos y alumnas de otros grados universitarios, puesto que la educación emocional es un componente clave en el currículo de los grados universitarios educativos; (4) habrá mayor presencia de vocabulario emocional expresado por mujeres con respecto a los hombres, como han demostrado otros estudios comentados anteriormente.

2. Método

2.1. Muestra

La muestra participante en la prueba de vocabulario emocional consistió en 398 estudiantes universitarios de diferentes cursos, pertenecientes a la Universidad de Lleida, con edades entre los 18 y los 35 años, siendo los estudiantes de grados relacionados con la educación 235 (59,1 %) y los estudiantes de otros campos 163 (40,9 %), y en donde el 77,6 % son mujeres y el 22,4 % hombres. Dicha población fue distribuida en dos grupos, uno compuesto por estudiantes pertenecientes a grados relacionados con la educación (108) y otro compuesto por estudiantes de otros grados no relacionados con la educación (290). Para el cuestionario de *cyberbullying*, la muestra participante fueron los 108 estudiantes de grados educativos, de entre 18 y 39 años, de los cuales el 65,7 % son mujeres y el 33,3 % hombres.

2.2. Instrumentos

Para conocer el vocabulario emocional de los estudiantes se dieron las siguientes instrucciones mediante un cuestionario online:

En primer lugar, rellenad los datos personales al principio del formulario: nombre, edad, género, curso, lengua materna y facultad a la que perteneces. Posteriormente tendréis que escribir todas las emociones que podáis recordar en este mismo momento. Tendréis de tiempo 3 minutos. Para activar el temporizador pulsad siguiente. Se abrirá un hueco en blanco donde podréis escribir las palabras que denominen emociones. El cuadro se cerrará una vez transcurran los 3 minutos y el cuestionario se dará por finalizado.

Para la evaluación de *cyberbullying* se realizó una adaptación del Cuestionario de *cyberbullying* de Ortega, Calamestra y Mora-Merchán (2007), el cual está organizado en cuatro dimensiones principales: *bullying* tradicional, accesibilidad a las TIC, *cyberbullying* a través de internet y *cyberbullying* a través del teléfono móvil. Las tipologías de respuesta son tanto de escala Likert de cuatro puntos como de opción múltiple y también consta de 5 preguntas introductorias y dos últimas abiertas para comentarios y para conocer el rendimiento académico.

2.3. Procedimiento y análisis

Todos los estudiantes pertenecientes a las diferentes facultades de la Universidad de Lleida participaron de manera voluntaria en el estudio. La prueba de vocabulario y el cuestionario de *cyberbullying* se distribuyeron de manera *online* y separada mediante un formulario en línea.

Con respecto al análisis de datos, para estudiar la relación entre el número de emociones totales, el número de emociones por cada familia en relación con el tipo de carrera cursada, perteneciente o no al campo de la educación, y el género, se realizó un análisis cuantitativo con el programa IBM SPSS Statistics 26.9 software (IBM SPSS Inc. 2016). Para indagar diferencias entre los grados educativos y los grados pertenecientes a otros ámbitos, y entre hombres y mujeres, con respecto al número de vocabulario emocional total y el número de vocabulario emocional perteneciente a cada familia emocional concebida por la clasificación de Bisquerra (2019), se arroja una prueba t de Student.

Con respecto a los resultados obtenidos mediante el cuestionario de *cyberbullying*, se consideró el porcentaje de casos, tanto de haber sufrido abuso como de haberlo ejercido, tanto mediante *bullying* tradicional como *cyberbullying* a través del teléfono e internet. Estos resultados se evaluaron en función del sexo, y la relación entre las variables mediante la prueba de U de Mann Whitney y una prueba de correlaciones de Tau b de Kendall.

3. Resultados

3.1. Niveles de *bullying* y *cyberbullying*

Tabla 1.
Casos de bullying y cyberbullying
Cuestionario de *bullying*

| 6-Casos <i>bullying</i> | | |
|------------------------------|-----|------|
| | N | % |
| 1 | 95 | 88 |
| 2 | 10 | 9,3 |
| 3 | 2 | 1,9 |
| 4 | 1 | 0,9 |
| 7-Víctima | | |
| | N | % |
| 1 | 94 | 87 |
| 2 | 12 | 11,1 |
| 3 | 1 | 0,9 |
| 4 | 1 | 0,9 |
| 8-Agresor | | |
| | N | % |
| 1 | 106 | 98,1 |
| 2 | 2 | 1,9 |
| 9-Casos <i>cyberbullying</i> | | |
| | N | % |
| 1 | 97 | 89,8 |
| 2 | 8 | 7,4 |
| 3 | 1 | 0,9 |
| 4 | 2 | 1,9 |

Con respecto a los casos de *bullying* y *cyberbullying* en los estudiantes entrevistados (Tabla 1), encontramos que el 12,1 % de los estudiantes reconocen haber sido testigos de algún caso de *bullying* dentro de su propia clase (Ítem 6), mientras que el 10,2 % reporta haber presenciado casos de *cyberbullying*. El 12,9 % señala haber sido víctima (Ítem 7), mientras que el 1,9 % responde haber cometido alguna agresión ocasional (Ítem 8).

El 6,5 % y el 2,8 % (Tabla 2) de las respuestas señalan haber sufrido *cyberbullying* vía telefónica e internet, respectivamente, mientras que ningún estudiante entrevistado indica haber cometido agresión por estos medios (Ítem 10, 11, 23 y 24). La mayor parte de los estudiantes opina que el *cyberbullying* tiene una repercusión igual o mayor en la víctima que el *bullying* tradicional (Ítems 12 y 25). Se señala que el *cyberbullying* tiene un carácter más constante, puede ser anónimo y goza de mayor discreción.

En cuanto a los sentimientos experimentados por las víctimas, mayoritariamente aparecen malestar, tristeza, indefensión, aislamiento y preocupación por lo que otros puedan opinar o decir (Ítems 14 y 27). Con respecto a los agresores, estos opinan que la persona sobre la que están ejerciendo la agresión siente malestar y tristeza (Ítems 15 y 28). En cuanto al contexto de la agresión, la mayor parte de los agresores está en la misma clase en el *bullying* tradicional. En el *cyberbullying* telefónico reportan a gente conocida externa al ambiente universitario (Ítems 16 y 29) y en el *cyberbullying* a través de internet indican más mujeres y desconocidos como agresores (Ítems 17 y 30). La duración de la mayor parte de las agresiones ha sido de menos de un mes, aunque algunos reportaron acoso en periodos superiores a 1 año (Ítems 18 y 31). En cuanto a las acciones que suele tomar la víctima destacan llorar, ignorar, y comentar a amigos y padres (Ítems 19 y 32). Por último, con respecto a la forma del acoso, la mayor parte se produce mediante mensajes directos, emails y grupos de WhatsApp (Ítems 20 y 33).

Tabla 2.
Frecuencias cyberbullying telefónico y vía internet
Cuestionario de *cyberbullying* telefónico

| Cuestionario de <i>cyberbullying</i> telefónico | | | Cuestionario de <i>cyberbullying</i> internet | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ítem 10 | N | % | Ítem 23 | N | % |
| | | | | | |

| | | | | | |
|---------|-----|------|---------|-----|------|
| 1 | 101 | 93,5 | 1 | 105 | 97,2 |
| 2 | 7 | 6,5 | 2 | 3 | 2,8 |
| Ítem 12 | N | % | Ítem 25 | N | % |
| 1 | 5 | 4,6 | 1 | 6 | 5,6 |
| 2 | 42 | 38,9 | 2 | 43 | 39,8 |
| 3 | 51 | 47,2 | 3 | 49 | 45,4 |
| 4 | 10 | 9,3 | 4 | 10 | 9,3 |
| Ítem 14 | N | % | Ítem 27 | N | % |
| 1 | 68 | 34,9 | 1 | 85 | 59,4 |
| 2 | 27 | 13,8 | 2 | 16 | 11,2 |
| 3 | 25 | 12,8 | 3 | 17 | 11,9 |
| 4 | 15 | 7,7 | 4 | 8 | 5,6 |
| 5 | 17 | 8,7 | 5 | 9 | 6,3 |
| 6 | 12 | 6,2 | 6 | 1 | 0,7 |
| 7 | 3 | 1,5 | 7 | 7 | 4,9 |
| 8 | 28 | 14,4 | Ítem 28 | N | % |
| Ítem 15 | N | % | 1 | 96 | 71,1 |
| 1 | 92 | 55,1 | 2 | 8 | 5,9 |
| 2 | 17 | 10,2 | 3 | 8 | 5,9 |
| 3 | 15 | 9 | 4 | 9 | 6,7 |
| 4 | 13 | 7,8 | 5 | 7 | 5,2 |
| 5 | 11 | 6,6 | 6 | 5 | 3,7 |
| 6 | 8 | 4,8 | 7 | 2 | 1,5 |
| 7 | 1 | 0,6 | 8 | 96 | 71,1 |
| 8 | 10 | 6 | Ítem 29 | N | % |
| Ítem 16 | N | % | 1 | 103 | 94,5 |
| 1 | 99 | 90,8 | 2 | 3 | 2,8 |
| 2 | 4 | 3,7 | 3 | 1 | 0,9 |
| 3 | 1 | 0,9 | 4 | 2 | 1,8 |
| 4 | 3 | 2,8 | Ítem 30 | N | % |
| 5 | 2 | 1,8 | 1 | 102 | 94,4 |
| Ítem 17 | N | % | 2 | 3 | 2,8 |
| 1 | 100 | 92,6 | 3 | 1 | 0,9 |
| 2 | 1 | 0,9 | 4 | 2 | 1,9 |
| 3 | 1 | 0,9 | Ítem 31 | N | % |
| 4 | 3 | 2,8 | 1 | 99 | 91,7 |
| 5 | 2 | 1,9 | 2 | 1 | 0,9 |
| 7 | 1 | 0,9 | 3 | 1 | 0,9 |
| Ítem 18 | N | % | 4 | 4 | 3,7 |
| 1 | 91 | 84,3 | 5 | 3 | 2,8 |
| 2 | 1 | 0,9 | Ítem 32 | N | % |
| 3 | 1 | 0,9 | 1 | 91 | 68,9 |
| 4 | 6 | 5,6 | 2 | 11 | 8,3 |
| 5 | 9 | 8,3 | 3 | 6 | 4,5 |

| Ítem 19 | N | % | 4 | 3 | 2,3 |
|---------|----|------|---------|----|------|
| 1 | 84 | 64,6 | 5 | 7 | 5,3 |
| 2 | 11 | 8,5 | 6 | 6 | 4,5 |
| 3 | 1 | 0,8 | 7 | 2 | 1,5 |
| 4 | 10 | 7,7 | 8 | 1 | 0,8 |
| 5 | 5 | 3,8 | 9 | 4 | 3,0 |
| 6 | 6 | 4,6 | 10 | 1 | 0,8 |
| 7 | 9 | 6,9 | Ítem 33 | | |
| 8 | 2 | 1,5 | 1 | 99 | 89,2 |
| Ítem 20 | | | 2 | 3 | 2,7 |
| 1 | 93 | 78,8 | 3 | 7 | 6,3 |
| 2 | 16 | 13,6 | 4 | 1 | 0,9 |
| 3 | 1 | 0,8 | 5 | 1 | 0,9 |
| 4 | 7 | 5,9 | Ítem 34 | | |
| 5 | 1 | 0,8 | 1 | 1 | 0,9 |
| Ítem 21 | | | 2 | 24 | 22,2 |
| 1 | 2 | 1,9 | 3 | 83 | 76,9 |
| 2 | 24 | 22,2 | - | - | - |
| 3 | 82 | 75,9 | - | - | - |

Como propuestas para detener el acoso a través del móvil o internet (Ítems 22 y 35), los estudiantes destacan la importancia de formar a los alumnos y alumnas y al profesorado, la mejora de dinámicas en clase y el aprendizaje de estrategias para regular sus emociones frente al abuso.

3.2. Relación entre género y *bullying* y *cyberbullying*

Para explorar esta relación usamos la prueba de U de Mann Whitney, considerando las variables género y las variables de víctima y agresor tanto en *bullying* tradicional como *cyberbullying*. El resultado del estadístico fue de 1368, con una significancia asintótica bilateral de 0,04, siendo los rangos promedios de 53,50 (N=72) y 56,50 (N=36) para mujeres y hombres respectivamente. Para el resto de las variables los resultados no han sido significativos.

3.3. Correlaciones agresor-víctima

Para explorar correlaciones entre ser víctima, agresor y agresor-víctima, se realizó una matriz de correlaciones aplicando la prueba de Tau b de Kendall. Se encontraron correlaciones significativas (Tabla 3) entre ser agresor y ser víctima de *bullying* ($\tau = 0,345$; $p < 0,01$) y *cyberbullying* telefónico ($\tau = 0,243$; $p < 0,05$). En cuanto a las víctimas de *bullying*, se encontraron correlaciones significativas tanto para ser víctima de *cyberbullying* telefónico ($\tau = 0,348$; $p < 0,01$) como *cyberbullying* vía internet ($\tau = 0,445$; $p < 0,01$), además de para agresores, como se ha comentado anteriormente.

Tabla 3.
Correlaciones entre víctima de *bullying* y *cyberbullying*, y entre víctima y agresor

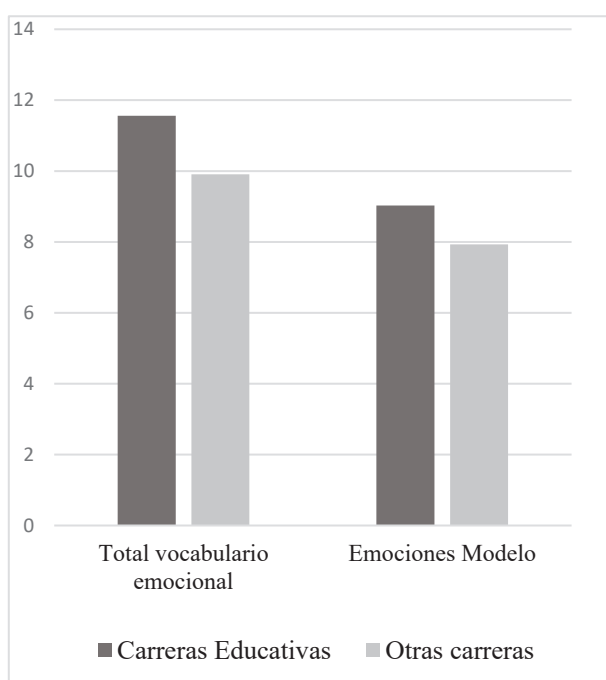
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------|------------|--------|--------|--------|--------|
| 1-Víctima <i>bullying</i> | Coficiente | 1,000 | ,345** | ,348** | ,445** |
| | Sig. (bi) | . | ,000 | ,000 | ,000 |
| 2-Agresor <i>bullying</i> | Coficiente | ,345** | 1,000 | ,243* | -,023 |
| | Sig. (bi) | ,000 | . | ,012 | ,810 |

| | | | | | |
|---|--------------|--------|-------|--------|--------|
| 3-Víctima móvil | Coefficiente | ,348** | ,243* | 1,000 | ,413** |
| | Sig. (bi) | ,000 | ,012 | . | ,000 |
| 4-Víctima <i>cyberbullying</i> internet | Coefficiente | ,445** | -,023 | ,413** | 1,000 |
| | Sig. (bi) | ,000 | ,810 | ,000 | . |

3.4. Vocabulario emocional

En primer lugar, para observar si existen diferencias significativas entre grados universitarios relacionados con el ámbito educativo y el resto de los grados universitarios, fue realizado un T-test de muestras independientes. Esta prueba fue escogida, ya que los niveles de asimetría y curtosis no resultaban muy elevados, lo que indicaba que la distribución de la muestra era normal. Los datos obtenidos tras este análisis se recogen en los gráficos, apareciendo los totales en el eje Y, y los resultados del T-test en la redacción. Por otro lado, la significación aparece reflejada en los gráficos a través de los asteriscos.

Figura 1.
Diferencias en vocabulario emocional general y vocabulario emocional considerado en el modelo de Bisquerra (2019)



Nota: valores de la significación (p): * = <.05; ** = .01; *** = .001.

Los resultados arrojados por la prueba muestran diferencias significativas (Figura 1) con respecto al total de vocabulario emocional reportado $t(314,6) = 2,816$, $p = 0,005$, 95 % C.I. [0,527-2,758] entre el grupo que engloba grados universitarios relacionados con la educación ($M = 11,56$, $SD = 5,197$) y el resto de los grados universitarios ($M = 9,91$, $SD = 6,082$). Se encuentran también diferencias significativas (Figura 1) en relación con el número de palabras emocionales expresadas que se encuentran recogidas por la clasificación de Bisquerra, $t(311,41) = 2,405$, $p = 0,017$, entre el grupo que engloba titulaciones relacionadas con la educación ($M = 9,03$, $SD = 4,048$) y el resto de las titulaciones ($M = 7,93$, $SD = 4,802$).

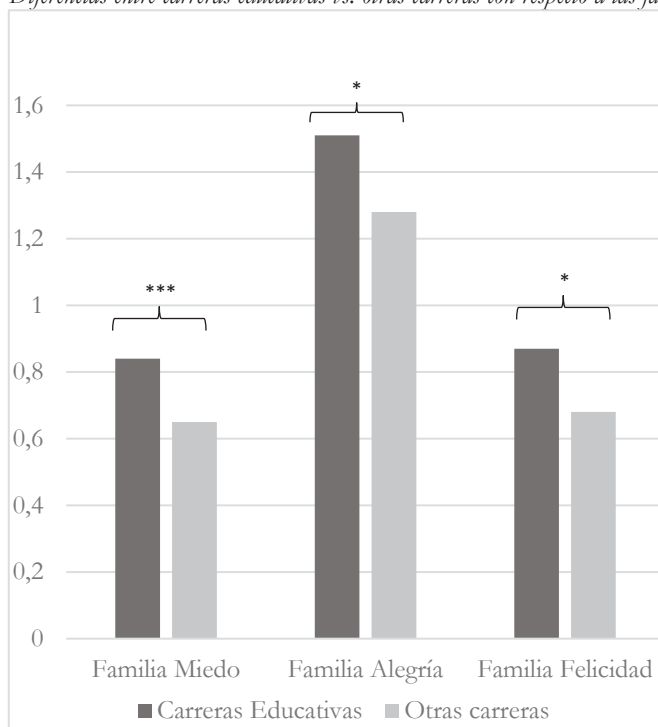
Con respecto a las distintas familias que engloban las emociones según la clasificación de Bisquerra, encontramos diferencias significativas (Figura 2) para la familia de miedo, $t(343,727) = 3,477$, $p = 0,001$, entre el grupo de grados universitarios relacionados con la educación ($M = 0,84$, $SD = 0,544$) y el resto de los grados universitarios ($M = 0,65$, $SD = 0,562$). Encontramos también diferencias significativas (Figura 2) para la familia alegría $t(342,51) = 2,027$, $p = 0,043$, entre el grupo de grados

universitarios relacionados con la educación ($M=1,51$, $SD=1,091$) y el resto de los grados universitarios ($M=1,28$, $SD=1,133$). Por último, se encuentran diferencias significativas (Figura 2) para la familia de emociones relacionada con la felicidad $t(378,35) = 2,417$, $p=0,016$, C.I. $[0,035-0,336]$ para el grupo de grados universitarios educativos ($M=0,87$, $SD=0,814$) y el resto de los grados universitarios ($M=0,68$, $SD=0,707$).

Con respecto al resto de familias, que incluirían rabia, asco, tristeza, sorpresa, emociones sociales, amor y ansiedad, no se encuentran diferencias significativas, aunque sí se pueden observar medias algo superiores para el grupo de estudiantes de grados universitarios relacionados con la educación en las familias emocionales de tristeza ($M = 1,87$, $SD = 1,028$), ansiedad ($M = 0,66$, $SD = 0,804$) y amor ($M = 0,84$, $SD = 1,096$), con respecto a las medias de los estudiantes pertenecientes a otros grados universitarios para las mismas familias ($M = 1,74$, $SD = 1,206$), ($M = 0,51$, $SD = 0,755$) y ($M = 0,77$, $SD = 1,210$), respectivamente.

Figura 2.

Diferencias entre carreras educativas vs. otras carreras con respecto a las familias emocionales

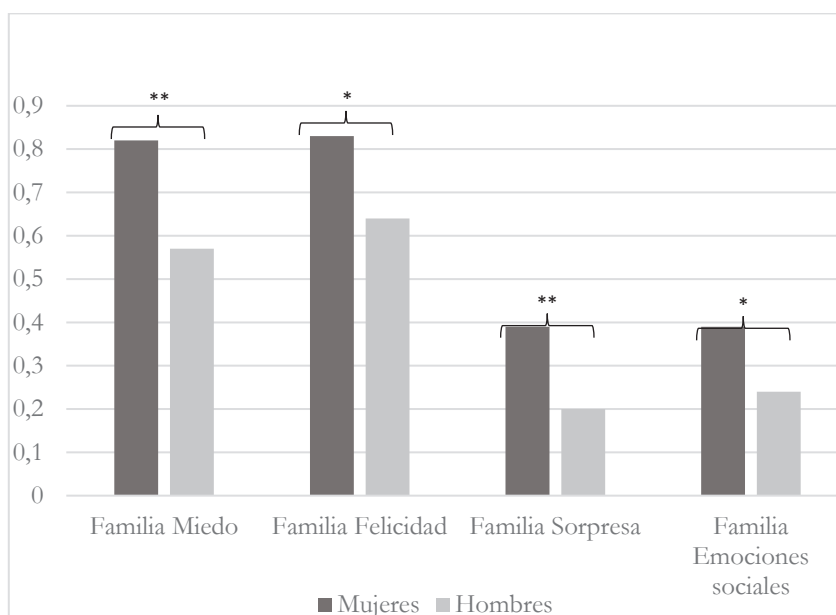


Nota: valores de la significación (p): * = <.05; ** = .01; *** = .001.

Además de las diferencias en el tipo de titulación, se observaron posibles diferencias en la producción de vocabulario emocional con respecto al género. Para ello, se realizó también una prueba t de muestras independientes. Se encontraron diferencias significativas (Figura 3) para el número de palabras emocionales consideradas por la clasificación de Bisquerra (2019), $t(396) = 2,472$, $p=0,014$, 95 % C.I. $[0,267-2,338]$, con un mayor número de palabras reportado por mujeres ($M = 8,86$, $SD = 4,460$) con respecto a los hombres ($M = 7,56$, $SD = 4,081$). Con respecto al vocabulario emocional general, no se encontraron diferencias significativas.

Figura 3.

Diferencias de género en las familias emocionales



Nota: valores de la significación (p): * = <.05; ** = .01; *** = .001.

Para las familias de emociones, se encuentran diferencias para la familia del miedo $t(134,759) = 3,567$, $p = 0,01$, siendo mayor el número de palabras expresado por mujeres ($M = 0,82$, $SD = 0,540$) que hombres ($M = 0,57$, $SD = 0,582$). Por otro lado, la familia felicidad, $t(396) = 2,090$, $p = 0,037$, es reportada en mayor medida en mujeres ($M = 0,83$, $SD = 0,791$) que en hombres ($M = 0,64$, $SD = 0,711$). En relación con la sorpresa, $t(167,262) = 3,546$, $p = 0,001$, se encuentra un mayor número en mujeres ($M = 0,39$, $SD = 0,515$) que en hombres ($M = 0,20$, $SD = 0,431$); y, como en los casos anteriores, las emociones sociales, $t(183,296) = 2,255$, $p = 0,025$, son reportadas más por las mujeres ($M = 0,39$, $SD = 0,711$) que hombres ($M = 0,24$, $SD = 0,544$).

4. Discusión

En cuanto a los resultados referentes al *cyberbullying* encontramos una presencia no despreciable de casos teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, reportando el 12,5 % haber sufrido algún tipo de acoso, bien sea *bullying* tradicional o algún tipo de *cyberbullying*. Con respecto a nuestra primera hipótesis, la mayor parte de los agresores de *bullying* tradicional eran hombres, como se observa también otras investigaciones (Aboujaoude et al., 2015). Sin embargo, con respecto al *cyberbullying*, los resultados contradicen nuestra hipótesis, mostrando mayor incidencia de mujeres agresoras, además de desconocidos. Esto podría explicarse debido a que las mujeres tienen una mayor preferencia para ejercer agresiones de manera más indirecta (Björkqvist, 2018), siendo las redes un lugar idóneo.

En referencia a nuestra segunda hipótesis, encontramos que sufrir *bullying* es un factor de riesgo para sufrir *cyberbullying* tanto telefónico como vía internet. Además, observamos que ser víctima puede estar altamente correlacionado con ser agresor, como evidencian otros estudios en donde ser víctima puede llevarte a cometer acciones de agresor contra otros compañeros más vulnerables como respuesta al propio acoso (Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2009).

Con respecto a las percepciones de los alumnos y alumnas sobre la repercusión del *cyberbullying*, estos opinan que los efectos pueden ser iguales o mayores que los del *bullying* tradicional, principalmente por la perpetua exposición en los medios, en donde la agresión puede ejercerse en cualquier lugar y no solo en el ambiente académico, dato que coincide con los estudios que diferencian el *bullying* tradicional del *cyberbullying* (Myers y Cowie, 2019). Las emociones experimentadas por las víctimas son la tristeza, el aislamiento, la indefensión y el miedo por la opinión de los demás, emociones que los vuelven aún más vulnerables a la agresión (Quintana y Rey, 2019; Trompeter, Bussey Faucher et al., 2014; Fitzpatrick, 2018; Jasso et al., 2018). Entre las acciones que llevaron a cabo se encuentran el llanto como primera estrategia, lo que puede aliviar el dolor experimentado, pero no ayuda a solucionar la situación de acoso. Otras estrategias más positivas también comentadas son las de comentarlo a algún familiar o amigo. Siendo estas las principales estrategias para lidiar con



el acoso, se hace primordial una intervención de corte emocional donde las víctimas puedan ganar estrategias para enfrentarse al abuso, conociendo mejor sus emociones y ganando recursos para enfrentar a su agresor, destacando la IE como un factor protector frente a convertirse en víctima como agresor (Martínez-Montegudo, Delgado, García-Fernández, Rubio, 2019).

Respecto a la tercera hipótesis, los resultados demuestran que el vocabulario emocional presente en los estudiantes de grados universitarios educativos es mayor que en el resto de los grados. Esto puede deberse a la especial atención que se presta a las emociones en este ámbito, debido a la importancia que tiene ser un docente competente a nivel emocional y cómo dichas competencias promueven las habilidades emocionales de los alumnos y alumnas (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010). Encontramos también que los alumnos y alumnas de educación mencionan un mayor número de palabras relacionadas con las familias emocionales de miedo, felicidad y alegría (Bisquerra, 2019). La alegría y la felicidad como emociones son importantes de cara al desarrollo emocional y al impacto que tienen sobre el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas (Hinton, Miyamoto y Della-Chiesa, 2008), siendo clave para el desarrollo de relaciones que fomenten la positividad entre los alumnos y alumnas y el docente (Karjalainen, Hanhimäki y Puriola, 2019). La gestión del miedo también resulta primordial a la hora de ser un docente, debido a la complejidad en las relaciones que produce esta, como por ejemplo la paralización, la inhibición o la huida (Hurtado, 2015), entre otras, acciones perjudiciales para el aprendizaje y el clima óptimo de la clase. La mayoría de alumnos y alumnas reporta miedo durante su escolarización, sobre todo cuando se someten al proceso de evaluación (Cabra, 2019), por lo que los docentes necesitan estar preparados para mediar con esos miedos y conseguir que el aprendizaje suceda de la mejor manera posible.

En relación con nuestra cuarta hipótesis, encontramos mayores puntuaciones de vocabulario emocional en mujeres. Las mujeres, además, reportan mayores puntuaciones en las familias emocionales de miedo, felicidad, emociones sociales y sorpresa. Otros estudios ya comentan la superioridad femenina en el vocabulario emocional (Bazhydai et al., 2019; Dylman, Blomqvist y Champoux-Larsson, 2020; Rivers, 2012), encontrándose mayores puntuaciones en emociones como la tristeza (O’Kearney y Dadds, 2004) y esto posiblemente se deba a que tradicionalmente el trabajo y la consideración de las emociones siempre ha sido visto como una cualidad femenina (Coats y Blanchard-Fields, 2008).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio y las posibles perspectivas de futuro, acentuamos la necesidad de evaluar el vocabulario emocional con otro tipo de pruebas, observando si los resultados coinciden con los aquí comentados, además de establecer relaciones entre el vocabulario emocional y su posible incidencia en comportamientos violentos, como es el caso del *cyberbullying*, donde la agresión se lleva a cabo principalmente mediante el lenguaje a través de las redes. Además, sería de sumo interés explorar varios aspectos de la IE y su posible incidencia en comportamientos de acoso relacionados con el *cyberbullying* y las nuevas formas de agresión *online*.

A modo de conclusión, consideramos primordial el trabajo de las emociones y el desarrollo de recursos emocionales en los estudiantes universitarios, incentivando un mayor conocimiento de sus emociones mediante el lenguaje, el desarrollo de estrategias de regulación emocional y recursos para llevar a cabo acciones efectivas contra situaciones de acoso, que no solo ocurren en el contexto académico, sino que mediante el *cyberbullying* pueden llevarse a cabo en cualquier lugar y en cualquier momento.

Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V. y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health*, 57(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Albdour, M. y Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: A literature review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 27(2), 68-82. <http://dx.doi.org/10.1111/jcap.12066>
- Alhaboby, Z. A., al-Khateeb, H. M., Barnes, J. y Short, E. (2016). The language is disgusting, and they refer to my disability: The cyberharassment of disabled people. *Disability & Society*, 31(8), 1138-1143. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2016.1235313>



- Álvarez Pérez, P. R. y González Afonso, M. C. (2015). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237-256. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1952>
- Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K. y Lábadi, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00248>
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. y Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586. <https://doi.org/10.1348/026151005X35417>
- Bárcena, E. y Read, T. (2003). Los sistemas de enseñanza de inglés para fines específicos basados en el aprendiente. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6(2), 41-54. <https://doi.org/10.5944/ried.6.2.1095>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baroncelli, A. y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Bazhydai, M., Ivcevic, Z., Brackett, M. A. y Widen, S. C. (2019). Breadth of emotion vocabulary in early adolescence. *Imagination, Cognition and Personality*, 38(4), 378-404. <https://doi.org/10.1177/0276236618765403>
- Bergmann, M. C. y Baier, D. (2018). Prevalence and correlates of cyberbullying perpetration. Findings from a German representative student survey. *International journal of environmental research and public health*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020274>
- Bisquerra, R. (2019). Universo de emociones: un material didáctico para la educación emocional. *Cuadernos de pedagogía*, 499, pp. 105-111.
- Bisquerra, R. y Guiu, G. F. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 161-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.030>
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally Literacy for Educators*. SEL-media.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cabra, L. M. S. (2019). Una evaluación desde la emoción-miedo-en el aula. *Revista Ideales*, 8, 39-43.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British journal of educational psychology*, 85(3), 407-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12082>
- Cassidy, W., Faucher, C. y Jackson, M. (2014). The dark side of the ivory tower: Cyberbullying of university faculty and teaching personnel. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), 279-299.
- Cervantes, M. C. y Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Chaplin, T. M. y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Choi, K. y Lee, J. R. (2017). Theoretical analysis of cyber-interpersonal violence victimization and offending using cyber-routine activities theory. *Computers in Human*, 73, 394-402. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.061>



- Coats, A. H. y Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and aging*, 23(1), 39. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.39>
- Dimitrijević, A. A., Starčević, J. & Marjanović, Z. J. (2019). Can ability emotional intelligence help explain intercultural effectiveness? Incremental validity and mediation effects of emotional vocabulary in predicting intercultural judgment. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.005>
- Dingle, G. A., Hodges, J. y Kunde, A. (2016). Tuned in emotion regulation program using music listening: Effectiveness for adolescents in educational settings. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00859>
- Dylman, A. S., Blomqvist, E. y Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681-694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, P. (2002). *Corazones inteligentes*. Kariós.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Gibb, Z. G. y Devereux, P. G. (2016). Missing link: Exploring repetition and intentionality of distress in cyberbullying behaviors within a college population. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(3), 313-322. <http://dx.doi.org/10.1037/tps0000083>
- Goleman, D. (1985). *Emotional Intelligence*. Bantam books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205-213. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205>
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Guan, N. C., Kanagasundram, S., Ann, Y. H., Hui, T. L. y Mun, T. K. (2016). Cyberbullying-A new social menace. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 17(1), 104-115.
- Herrán, A. (2015). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 223-256.
- Herrán, A. (2015). Autoconocimiento y formación: más allá de la educación en valores. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 13-42.
- Herbert, C., Ethofer, T., Fallgatter, A. J., Walla, P. y Northoff, G. (2018). The Janus Face of Language: Where Are the Emotions in Words and Where Are the Words in Emotions? *Frontiers. Psychol.* 9:650. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00650>
- Hinton, C., Miyamoto, K. y Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy, and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>
- Hu, Q., Bernardo, A. B. I., Lam, S. y Cheang, P. K. (2018). Individualism collectivism orientations and coping styles of cyberbullying victims in Chinese culture. *Current Psychology*, 37, 65-72. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-016-9490-7>
- Hurtado, M. D. (2015). Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico. *Consejería de Educación y Universidades*.
- Jasso, J. L., López, F. y Gámez, M. (2018). Assessing the links of sexting, cybervictimization, depression, and suicidal ideation among university students. *Archives of suicide research*, 22(1), 153-164. <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2017.1304304>
- Jenaro, C., Flores, N. y Frías, C. P. (2018). Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.12.003>
- Karjalainen, S., Hanhimäki, E. y Puroila, A. M. (2019). Dialogues of joy: Shared moments of joy between teachers and children in early childhood education settings. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), 129-143. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00244-5>



- Kokkinos, C. M., Baltzidis, E. y Xynogala, D. (2016). Prevalence and personality correlates of Facebook bullying among university undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 55, 840-850. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.017>
- Kowalski, R. M., Toth, A. y Morgan, M. (2018). Bullying and cyberbullying in adulthood and the workplace. *Journal of Social Psychology*, 158(1), 64-81. <https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1302402>
- Larraín, A., Strasser, K. y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383. <https://doi.org/10.1174/021093912803758165>
- Leal, A. y Tutorial, O. Y. A. (2011). La inteligencia emocional. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-12.
- Lee, S. y Lee, D. K. (2018). What is the proper way to apply the multiple comparison test? *Korean Journal of Anesthesiology*, 71(5), 353-360. <https://doi.org/10.4097/kja.d.18.00242>
- Lindquist, K. A. y Gendron, M. (2013). What's in a Word? Language Constructs Emotion Perception. *International Society for Research on Emotion*, 5(1), 66-71. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073912451351>
- Lindquist, K. A., Satpute, A. B. y Gendron, M. (2015). Does language do more than communicate emotion? *Current directions in psychological science*, 24(2), 99-108. <https://doi.org/10.1177/0963721414553440>
- Lindquist, K. A. y Barrett, L. F. (2008a). Constructing emotion: The experience of fear as a conceptual act. *Psychological Science*, 19(9), 898-903. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02174.x>
- Marr, K. L. y Duell, M. N. (2021). Cyberbullying and cybervictimization: Does gender matter? *Psychological Reports*, 124(2), 577-595. <https://doi.org/10.1177/0033294120916868>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Ruíz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying in the University Setting. Relationship With Emotional Problems and Adaptation to the University. *Frontiers in Psychology*, 10, 220-225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03074>
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C. y Bakker, F (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275. <https://doi.org/10.1348/026151006X118577>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300. <http://dx.doi.org/10.1177/201754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version (MSCEIT: YRV Manual). MHS Publishers. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch28>
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph16234837>
- Molero, D., Álvarez, F. y Ávila, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Myers, C. A. y Cowie, H. (2019). Cyberbullying across the lifespan of education: Issues and interventions from school to university. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071217>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A. y Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773. <https://doi.org/10.1037/emo0000609>
- Ogunyemi, A.O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 281-296.



- O'Kearney, R. y Dadds, M. (2004). Developmental and gender differences in the language for emotions across the adolescent years. *Cognition and emotion*, 18(7), 913-938. <https://doi.org/10.1080/02699930341000356>
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2007). Cuestionario cyberbullying. Universidad de Córdoba. <https://doi.org/10.1037/t40600-000>
- Quintana, C., Rey, L. y Worthing, E. L. (2019). The relationship between forgiveness, bullying, and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *Trauma Violence Abuse* 22(3), 588-604. <http://dx.doi.org/10.1177/1524838019869098>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 344-366. <https://doi.org/10.1177/0734282912449443>
- Rodríguez Correa, M. (2018). La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las universidades: experiencias y prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 275-288. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.015>
- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo Hernández, S., Celma Pastor, L. y Cardoso Moreno, M. J. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Revista de investigación psicoeducativa*, 16(3), 681-701. <https://doi.org/10.25115/eirep.v16i46.2241>
- Salavera, C. y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos y alumnas de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J. y Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Shablack, H. y Lindquist, K. A. (2019). The Role of Language in Emotional Development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 451-478). http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_18
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.1174/113564007780191278>
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Coyle, S. y Malecki, C. K. (2015). The dangers of the web: Cybervictimization, depression, and social support in college students. *Computers in Human Behavior*, 50, 348-357. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.014>
- Trompeter, N., Bussey, K. y Fitzpatrick, S. (2018). Cyber victimization and internalizing difficulties: The mediating roles of coping self-efficacy and emotion dysregulation. *Journal of abnormal child psychology*, 46(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0378-2>
- Vallés, A. (2003) *Emoción-arte con inteligencia*. Promolibro.
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M. y Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph17166008>
- Vine, V., Boyd, R. L. y Pennebaker, J.W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature communications*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Zerach, G. (2016). Pathological narcissism, cyberbullying victimization and offending among homosexual and heterosexual participants in online dating websites. *Computers in Human Behavior*, 57, 292-299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.038>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>



Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>



Proyecto coeducativo basado en la gamificación y el aprendizaje servicio en Educación Infantil y Primaria

Coeducational project based on gamification and service learning in Preschool and Elementary Education

Pedro Antonio García-Tudela 
e-mail: pedroantonio.garcia4@um.es
Universidad de Murcia. España

Resumen

La igualdad de género continúa estableciéndose como un horizonte común para todos los países. De esta forma, la coeducación se convierte en una necesidad social, ya que es una de las oportunidades que existen para concienciar sobre la igualdad desde las primeras etapas educativas. El objetivo de este trabajo es presentar el diseño y la implementación de una propuesta de innovación coeducativa. Concretamente, el proyecto se ha implementado con todos los cursos de un centro educativo de Infantil y Primaria (61 estudiantes). Se ha hecho uso de la gamificación y el aprendizaje servicio. Concretamente, se han implementado un total de 32 sesiones sobre igualdad de género a través de las que se han trabajado contenidos curriculares y se han potenciado diversas competencias transversales. Para hacer posible la iniciativa se ha completado una campaña de *crowdfunding*. En relación con los resultados del proyecto, se consiguió la financiación necesaria para el alcance de los objetivos, se grabó profesionalmente una canción y se rodó un videoclip a través del que motivar a otras comunidades educativas. También se ha logrado trabajar la igualdad de género de manera cotidiana y se ha compartido libremente el diseño del proyecto. En relación con las debilidades, cabe destacar la temporalización, puesto que se tuvo que ampliar el calendario original. Por otro lado, se propone la aplicación de iniciativas similares para trabajar la diversidad de género, familiar y otros contenidos relacionados. Por último, se ofrecen recomendaciones para desarrollar una investigación a partir de la experiencia implementada.

Palabras clave: coeducación, igualdad de género, gamificación, aprendizaje servicio, educación primaria, educación infantil.

Abstract

Gender equality continues to establish itself as a common horizon for all countries. In this way, coeducation becomes a social necessity, as it is one of the opportunities that exist to raise awareness of equality from the earliest educational stages. The aim of this paper is to present the design and implementation of a coeducational innovation proposal. Specifically, the project has been implemented with all the classes of a Preschool and Elementary school (61 students). Gamification and service learning were used. Specifically, a total of 32 sessions on gender equality have been implemented through which curricular content has been worked on and various cross-cutting competences have been strengthened. A crowdfunding campaign was created to make the initiative possible. With regard to the results of the project, the necessary funding was obtained to achieve the objectives, a song was professionally recorded and a video was filmed to motivate other educational communities. It has also been possible to work on gender equality on a daily basis and the design of the project has been freely shared. As for weaknesses, it is worth highlighting the timing, as the original timetable had to be extended. On the other hand, it is proposed to implement similar initiatives, but to work on gender and family diversity and other related contents. Finally, recommendations are offered for developing research based on the experience implemented.

Keywords: coeducation, gender equality, gamification, service learning, primary education, childhood education.

Revisado/ Reviewed: 25-02-2022

Aceptado/ Accepted: 08-03-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

García-Tudela, P.A. (2022). Proyecto coeducativo basado en la gamificación y el aprendizaje servicio en Educación Infantil y Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 226-240. 10.15366/tp2022.39.017

1. Marco teórico

1.1. Igualdad de género y educación

Atendiendo a un marco de referencia internacional, la desigualdad de género supone una problemática común, y a pesar de ciertos datos alentadores como la tasa de mujeres matriculadas en estudios superiores en determinados países, la distribución equitativa del cuidado familiar, o la representación femenina en algunas organizaciones (Borràs et al., 2021; Cin et al., 2021; Haack et al., 2020), todavía continúan existiendo diferentes brechas de género que condicionan la infravaloración de la mujer. Por lo tanto, con el objetivo de intervenir, las Naciones Unidas establecen el quinto objetivo de Desarrollo Sostenible como la oportunidad para lograr definitivamente el reconocimiento integral de los derechos que comparten hombres y mujeres (Gobierno de España, s. f.).

A las tradicionales y globalizadas brechas de género ligadas al salario, las cuales siguen vigentes en la sociedad (Prakhov y Rudakov, 2021), también se les deben sumar otras brechas como la identificada por Borgonovi y Han (2021) sobre el temor al fracaso; la evidenciada por Samuels y Teele (2021) respecto a la baja representación femenina en calidad de autoría en la documentación científica o la brecha relativa a la escasa ocupación de puestos de liderazgo empresarial (Sánchez y Frey, 2020), entre otras.

Todas estas consecuencias —brechas mencionadas— podrían estar justificadas en los mandatos sociales y en la transmisión de estereotipos de género desde edades tempranas, puesto que varios estudios actuales concluyen que los jóvenes poseen ideas clásicas sobre temas relacionados con el género, como, por ejemplo: la identidad, el liderazgo o la violencia. De tal forma que tales creencias suponen un riesgo que podría derivar en conductas inapropiadas hacia el logro de la igualdad de género (Gallardo-López et al., 2020; Heyder et al., 2021).

En relación con el rol que ocupan los docentes en la transmisión de dichas ideas inadecuadas, se debe subrayar la importancia que posee el currículum oculto (Merma-Molina et al., 2021; Serra et al., 2020); pudiendo así condicionar algunas de las consecuencias que actualmente se tratan de paliar, como la escasa tasa de matriculaciones en estudios STEM por parte de las mujeres (Casad et al., 2021; Kier y Blanchard, 2021).

Con el objetivo de mejorar la igualdad de género en cualquier ámbito de la sociedad es preciso coeducar desde las primeras etapas escolares. Concretamente, la coeducación ha sido objeto de estudio desde hace años, por ejemplo, una definición clásica es la formulada por Cremades (1991), el cual afirma que consiste en educar en una serie de valores que favorezcan la eliminación de la jerarquía de géneros.

Por otro lado, algunas definiciones más actuales abordan dicho concepto como la oportunidad a través de la cual reenfoque el currículum educativo hacia el desarrollo de proyectos que traten la igualdad de género, ofrecer una mayor formación profesional permanente, eliminar situaciones de acoso relacionadas con la LGTBIfobia, fomentar el pensamiento crítico, dotar de más recursos coeducativos para aplicarlos de una manera cotidiana, entre otras iniciativas (Aristizabal et al., 2018; Lozano y Trifu, 2019; Moreno, 2020; Ruiz-Repullo, 2017).

En relación con el horizonte establecido por las definiciones mencionadas, cabe destacar que existen programas formativos, como el titulado REFLECT o el proyecto GEM (Gender Equality Matters), cuyo principal objetivo es trabajar con docentes sobre diferentes contenidos y metodologías para abordar la temática de la igualdad de género, dotándolos también de diferentes materiales para ello (García-Tudela et al., 2020; Kollmayer et al., 2020). No obstante, al consultar otros estudios sobre la existencia de propuestas didácticas para educar sobre la igualdad de género se halla que son escasas las experiencias implementadas y analizadas (Aragonés-González et al., 2020; Prendes-Espinosa et al., 2020).

De la necesidad aludida de dar a conocer proyectos implementados para favorecer la igualdad de género en la educación formal surge el presente trabajo, el cual recoge una iniciativa desarrollada desde Educación Infantil hasta Primaria, ya que son diversos los trabajos que afirman la importancia de fomentar esta temática desde las primeras edades, puesto que de lo contrario se podría ver perjudicado el desarrollo profesional y socioemocional de cualquier persona (Heikkilä, 2020; Suberviola, 2020).

Concretamente, el proyecto aquí presentado surge de la combinación de dos metodologías activas: la gamificación y el aprendizaje servicio (ApS).

1.2. Gamificación

En relación a la primera, cabe destacar que el juego puede suponer una óptima herramienta educativa para el desarrollo integral del estudiante (Gallardo-López y Gallardo-Vázquez, 2018; Gallardo-López et al., 2019). No obstante, en esta propuesta no se hace uso del juego como tal, ya que dicha práctica estaría vinculada a la metodología conocida como Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). A diferencia de esta, la gamificación implica «el uso de elementos del diseño de juegos en contextos que no están relacionados con el juego» (Deterding et al., 2011, p. 10). De una manera más concreta, se podría afirmar que la gamificación consiste en desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la aplicación al contexto educativo de los elementos significativos del juego, que según los clásicos Werbach y Hunter (2012) son las dinámicas, las mecánicas y los componentes. Por lo tanto, gracias a la motivación que suelen generar dichos elementos lúdicos, el alumnado suele mejorar su motivación intrínseca, o, dicho de otro modo, obtiene una mayor predisposición hacia el aprendizaje (Vázquez-Ramos, 2020).

La gamificación es un concepto vinculado al juego y por ello es preciso puntualizar la principal diferencia que existe con otra metodología muy relacionada, el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ). Concretamente, el ABJ se basa en utilizar el juego como un recurso a través del cual desarrollar el aprendizaje (Cornellà et al., 2020), mientras que en la gamificación no se implementa un juego como tal, sino que se enriquece la acción educativa a través de los elementos lúdicos (Çeker y Özdamli, 2017).

La gamificación se ha implementado con la finalidad de trabajar contenidos curriculares (Borsos, 2019; Wildodo y Rahayu, 2019), para fomentar hábitos saludables propios y con el medio ambiente (Julien et al., 2021; Pietrapertosa et al., 2021), así como para desarrollar y potenciar determinadas habilidades, siendo algunas de ellas las habilidades sociales: control emocional, actitud ética, asertividad, empatía, etc. (Fernández-Arias et al., 2020; Martí-Parreño et al., 2019). Asimismo, autores como Ortega-Sánchez y Gómez-Trigueros (2019) afirman que la gamificación es una metodología óptima para trabajar la igualdad de género, puesto que se ven potenciadas las actitudes positivas hacia el pensamiento crítico sobre los estereotipos de género.

A pesar de no ser numerosos, se han hallado diferentes proyectos educativos que vinculan la gamificación y la igualdad de género, bien de una manera transversal y más extendida en el tiempo o a través de actividades puntuales gamificadas para trabajar la temática (Alegret y Soler, 2019; González-Quesada, 2017).

1.3. Aprendizaje servicio

En relación al ApS, es decir, la metodología que también articula este proyecto, cabe destacar que surge de la combinación entre la intencionalidad solidaria y la pedagógica, fomentando así el trabajo de unos contenidos curriculares y el desarrollo de unas competencias a través de ofrecer un servicio a la comunidad (Rubio et al., 2013). El compromiso social que se adquiera puede suponer tanto una implicación directa-presencial, por ejemplo: el diseño de un itinerario para trabajar las desigualdades socioespaciales urbanas, experiencias intergeneracionales, y otras oportunidades (García-Hernández, 2020; Ruiz-Bejarano, 2020); o también una implicación virtual a través de la creación de contenido digital, el desarrollo de una plataforma, la interacción a distancia, etc. (Marcus et al., 2020; Salam et al., 2019).

Cualquier propuesta de ApS debe de sustentarse en tres pilares básicos: una concreción curricular, es decir, una selección de contenidos y estándares de evaluación; los objetivos solidarios a través de los que adquirir el compromiso social (colaboración con una organización, iniciativas en el entorno natural...); y, por último, una programación de las tareas a desarrollar, las cuales favorezcan tanto el aprendizaje como el desarrollo del servicio (García-Tudela, 2017). Asimismo, Peralta et al. (2021) señalan que una de las principales limitaciones que suelen presentar los proyectos de ApS es debido a su duración, por lo que se recomienda extenderlas en el tiempo para así aprovechar los beneficios que esta metodología ofrece a la enseñanza.

El ApS y la igualdad de género son un binomio que ofrece interesantes oportunidades a los estudiantes, ya que de algunas experiencias escolares se extrae que no solo se mejoran los conocimientos trabajados, sino que el alumnado también potencia la búsqueda de documentación, la realización de entrevistas, el diseño y la aplicación del servicio a la comunidad y más habilidades (Jiménez-Millán et al., 2020). Además, Civitelli et al. (2021) afirman que es una metodología que ayuda a establecer nuevos horizontes influyendo tanto en futuras decisiones profesionales, como en la personalidad del escolar que participa en ellas.

A partir de las posibilidades educativas que tanto la gamificación como el aprendizaje servicio pueden ofrecer a la igualdad de género, surge un proyecto de innovación que combina ambas metodologías activas para trabajar algunas de las metas del quinto objetivo de desarrollo sostenible (Gobierno de España, s. f.).

2. Objetivos

El principal objetivo que se persigue a través de este trabajo es:

- Proponer una iniciativa coeducativa basada en metodologías activas para las primeras edades.
- A partir de este objetivo general, se definen los siguientes específicos:
- Presentar el diseño de una propuesta educativa para trabajar la igualdad de género a través de la gamificación y el ApS.
- Exponer la implementación del proyecto coeducativo con estudiantes de Educación Infantil y Primaria.
- Describir los logros y las limitaciones de la iniciativa coeducativa.
- Identificar futuras líneas de trabajo a partir de esta experiencia.

3. Diseño de la propuesta didáctica

3.1. Contexto educativo

El colegio participante es un centro de atención educativa preferente de la Región de Murcia que cuenta con una unidad de Educación Infantil y cuatro unidades de Educación Primaria distribuidas de la siguiente manera: Infantil (3, 4 y 5 años), 1.º y 2.º de Primaria, 3.º de Primaria, 4.º y 5.º de Primaria, y, por último, 6.º de Primaria.

En el momento de la implementación del proyecto, el centro contaba con una escolarización de 61 estudiantes, de los cuales 4 presentaban alguna necesidad educativa específica.

Asimismo, es preciso destacar que el colegio cuenta con una profesional de Audición y Lenguaje, así como de Pedagogía Terapéutica, las cuales se han encargado de facilitar la tarea de adaptación de ciertas actividades, velando así por un proyecto inclusivo que se pudiese implementar de manera general con todo el alumnado.

3.2. Narrativa del proyecto

El personaje ficticio que guía todo el proyecto es Súper Puntalilla, una superheroína que ha tenido problemas y, por consiguiente, ha perdido sus superpoderes. Por este motivo le pide ayuda a los niños y niñas de este colegio para recuperarlos.

Súper Puntalilla era una chica que de pequeña era criticada y excluida por la ropa que vestía o incluso por sus aficiones, puesto que amaba el fútbol y nadie era capaz de entender tal situación. Hasta que un día decidió empoderarse y a través de la realización de ciertas acciones descubrió que de sus manos salía un polvo mágico que, al cubrir a las personas, provocaba que su pensamiento comenzara a cambiar y se volvían más tolerantes y respetuosas. Este polvo mágico recibió el nombre de femitina.

La fama de Súper Puntalilla comenzó a crecer alrededor de todo el mundo, hasta el punto que desde diferentes países solicitaban su colaboración. Sin embargo, un día que regresó a su tierra, a Murcia, tuvo problemas con un grupo que se hacía llamar la Bobada; la agarraron, la tiraron y acabaron con toda la femitina de Súper Puntalilla.

La superheroína se encontraba en plena recuperación, por lo que pensó que un colegio tan comprometido como lo es este al que se le propone este proyecto podría ayudarla a conseguir toda la femitina perdida.

La narrativa del proyecto (elemento característico de la gamificación) se presentó a través de un vídeo en el que se relata la vida de Súper Puntalilla con mayor detalle que en esta síntesis (véase <http://bit.ly/39sj98Q>). Asimismo, la actriz que encarna a esta superheroína visitó el colegio el último día del proyecto para responder cualquier duda o curiosidad que el alumnado tuviese sobre su vida o la igualdad de género. Además, se diseñó una ilustración del personaje para decorar el colegio (Figura 1).

Figura 1.
Ilustración de Súper Puntalilla



3.3. Desarrollo del proyecto

Principalmente, el proyecto persigue favorecer el desarrollo de ciertas actitudes y trabajar la igualdad de género a la misma vez que se tratan contenidos curriculares.

Como es una propuesta gamificada, el principal objetivo lúdico que se presenta al alumnado es conseguir la femitina perdida de la protagonista de este proyecto.

Asimismo, como también es una iniciativa basada en el aprendizaje servicio, existe un objetivo con un mayor enfoque social, que es el de concienciar a la población y a otras comunidades educativas sobre la importancia de potenciar valores humanos relacionados con la igualdad de género. Concretamente, para alcanzar esta meta y que el proyecto llegue a más personas, se propone la grabación de una canción original y el rodaje de su videoclip, el cual trate la importancia de la coeducación.

Teniendo en cuenta que para alcanzar el objetivo previsto se necesita una financiación, el proyecto también comprende una iniciativa de *crowdfunding* o micromecenazgo. Concretamente, esta se basa en la venta de pulseras de tela solidarias a través de su publicitación tanto en entornos virtuales (redes sociales, blogs, periódicos digitales, etc.), como en locales del entorno próximo al centro escolar. Dichas pulseras están inspiradas en la temática del proyecto y su eslogan es el siguiente: «feminismo, educación, libertad y corazón» (véase Figura 2).

Figura 2.
Cartel publicitario sobre la venta de pulseras solidarias del proyecto



La canción pertenece al género mestizaje-fusión, cuya base instrumental es original y combina música electrónica con matices flamencos. La letra de la misma ha sido compuesta por el alumnado participante y se ha creado a través de diversas actividades implementadas en todos los cursos educativos.

Por otro lado, el objetivo gamificado se concreta en la realización de 32 sesiones que tratan la igualdad de género a partir de cuatro bloques (lenguaje audiovisual, música, literatura y juegos). En relación a la temporalización contemplada, es preciso destacar que originalmente fue de un mes con una dedicación semanal de dos sesiones, aunque tuvo que ser ampliada a dos meses para terminar de componer, grabar en el estudio y rodar el videoclip. En la Figura 3 se expone el calendario generado para organizar las diferentes sesiones según los cursos educativos.

Figura 3.
Distribución de las sesiones del proyecto según el curso educativo

| Leyenda | | | | |
|--|---------------------------------|-----------|--------|--|
| | Infantil | | | |
| | 1.º y 2.º de Educación Primaria | | | |
| | 3.º y 4.º de Educación Primaria | | | |
| | 5.º y 6.º de Educación Primaria | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| Juguetes: "¿La cesta rosa o azul?" (9:00 – 9:50) | | | | Juguetes: "Museo de las profesiones" (9:00 – 9:50) |
| Audiovisual: "Dale la vuelta" (9:50 – 10:40) | | | | Audiovisual: "Aparezco en televisión" (9:50 – 10:40) |
| Música: "La voz feminista" (10:40 – 11:30) | | | | Música: "Súmate a la base" (10:40 – 11:30) |
| Lectura: "Biblioteca humana" (12:00 – 12:50) | | | | Lectura: "Biblioteca virtual" (12:00 – 12:50) |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| Audiovisual: "La peluca de Luca" (9:00 – 9:50) | | | | Audiovisual: "El dragón y su amiga" (9:00 – 9:50) |
| Juguetes: "Quiero ser..." (9:50 – 10:40) | | | | Juguetes: "Con qué puedo jugar" (9:50 – 10:40) |
| Lectura: "Laboratorio de cuentos" (10:40 – 11:30) | | | | Lectura: "El museo del cómic violeta" (10:40 – 11:30) |
| Música: "Somos lo que escuchamos" (12:00 – 12:50) | | | | Música: "Expresa libertad" (12:00 – 12:50) |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| Música: "Todos y todas somos iguales" (9:00 – 9:50) | | | | Música: "De igualdad a realidad" (9:00 – 9:50) |
| Lectura: "Mamá está triste" (9:50 – 10:40) | | | | Lectura: "Mi primer álbum ilustrado" (9:50 – 10:40) |
| Juguetes: "¿Puedo jugar?" (10:40 – 11:30) | | | | Juguetes: "Memoriza, juega y crea" (10:40 – 11:30) |
| Audiovisual: "Agora violeta" (12:00 – 12:50) | | | | Audiovisual: "Cámaras e igualdad" (12:00 – 12:50) |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| Lectura: "El hado Allegro" (9:00 – 9:50) | | | | Lectura: "Nacemos y somos iguales" (9:00 – 9:50) |
| Música: "Estatuas feministas" (9:50 – 10:40) | | | | Música: "Escuchar para crear" (9:50 – 10:40) |
| Audiovisual: "Cuéntalo otra vez" (10:40 – 11:30) | | | | Audiovisual: "Un cuento feminista" (10:40 – 11:30) |
| Juguetes: "La tienda de juguetes" (12:00 – 12:50) | | | | Juguetes: "Se juega creando" (12:00 – 12:50) |
| Próximo mes | | | | |
| Grabación de la canción y rodaje del videoclip | | | | |

En relación con cómo conseguir la femitina, tras la superación de cada misión (sesión diaria de 50 minutos implementada los lunes y viernes), el alumnado correspondiente recibía una porción de femitina que almacenaban en los depósitos instalados en la entrada del colegio (Figura 4). Para ello se creó un panel de madera con cinco tubos transparentes (uno para Infantil, uno para 1.º y 2.º, uno para 3.º y 4.º, uno para 5.º y 6.º, y por último, un tubo para todo el colegio, que se iba llenando según el dinero recaudado mediante las pulseras).

La finalidad que se persigue con dichos depósitos es, por un lado, dar a conocer el estado en el que se encuentra el proyecto en cada momento; y, por otro lado, fomentar el desarrollo de una

interdependencia positiva, o en otras palabras, crear un clima de cooperación en el que el alumnado de diferentes cursos se anime entre sí para superar todas las misiones y así alcanzar el objetivo presentado por Súper Puntalilla.

Figura 4.
Depósitos de femitina instalados en la puerta del colegio



Por último, cabe destacar que, tal y como indica la PGA del centro educativo, cualquier actividad no programada que surja a lo largo del curso debe ser aprobada por el Consejo Escolar y, en caso de urgencia, por la Comisión Permanente de dicho Consejo. Por lo tanto, para la realización de este proyecto fue imprescindible la autorización por parte de las familias o tutores legales de los escolares.

A continuación, se exponen cuatro ejemplos de actividades, una perteneciente a cada bloque y curso educativo.

3.3.1. Ejemplo de actividad en Educación Infantil

«La peluca de Luca» es una de las actividades del bloque de lenguaje audiovisual. Los principales contenidos curriculares trabajados están relacionados con el bloque del cuerpo y la propia imagen, el bloque de cuidado personal y salud y, por último, el bloque de lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.

La sesión de 50 minutos presenta la siguiente distribución: 10 minutos para visualizar dos veces el corto y comentarlo, 35 minutos para realizar la actividad basada en el corto y, por último, 5 minutos de asamblea para reflexionar sobre la temática trabajada.

Toda la sesión se realizó en gran grupo. En primer lugar, se visualizó el corto *La peluca de Luca*, acompañado de diferentes intervenciones de las docentes participantes para reflexionar sobre determinados estereotipos que se suelen asociar a la ropa y al pelo por razones de género. Posteriormente se llevó a cabo una actividad basada en el contenido del corto, es decir, en los disfraces. Concretamente, en el teatro del colegio, por turnos, cada alumno tuvo que decidir el disfraz que se pondría otro compañero/a. De esta forma, todo el alumnado quedó disfrazado como Luca.

Por último, cada escolar se debía quitar su disfraz y elegir libremente qué quería ponerse. De esta forma se pudo trabajar en la asamblea la importancia de decidir la ropa o el estilo de pelo sin estar condicionados por el hecho de ser niño o niña.

La evaluación se llevó a cabo a través de un registro anecdótico. En primer lugar, de las decisiones que cada estudiante tomó en el teatro a la hora de elegir un disfraz y, seguidamente, de las intervenciones realizadas en la asamblea.

3.3.2. Ejemplo de actividad en 1.º y 2.º de Educación Primaria

«Mi primer álbum ilustrado» es una actividad perteneciente al bloque de lectura. Los principales contenidos curriculares están relacionados con los bloques de comunicación oral: hablar y escuchar;

comunicación escrita: leer; educación literaria, entre otros contenidos vinculados a la Lengua Castellana y Literatura.

La sesión de 50 minutos se estructura de la siguiente manera: 5 minutos para la presentación de la sesión, 15 minutos para conocer diferentes álbumes ilustrados, 20 minutos para crear uno propio y 10 minutos para hacer una puesta en común.

La agrupación del alumnado es en gran grupo, excepto la creación del álbum ilustrado, que se realiza de manera individual pero agrupados en dos equipos, ya que hay dos historias diferentes.

La primera parte de la sesión consistió en la presentación de diferentes álbumes ilustrados relacionados con la temática del proyecto: *¡Vaya lío de familia!*, de Pascale Francotte; *Por cuatro esquinitas de nada*, de Jérôme Ruillier y *Elmer*, de David McKee.

Posteriormente se crearon dos equipos. En cada equipo se trabajó una historia diferente, ambas sobre la temática de igualdad de género. Los docentes responsables de esta actividad iban leyendo cada una de las páginas del álbum ilustrado, que estaba en blanco, ya que tan solo tenía el texto. De tal forma que cada escolar debía dibujar lo que había escuchado y leído en la viñeta correspondiente.

Ambas historias son cortas, ya que están compuestas de 5 párrafos, que suponen 5 dibujos. A continuación se exponen las historias y en la Figura 5, una viñeta de un álbum ilustrado creado por uno de los escolares participantes en esta actividad.

- Historia 1: «Alberto soñaba con ser bailarín cuando fuese mayor. Todos los días se vestía de bailarín y bailaba en el colegio. Hasta que un día todos los niños y niñas se rieron de él. La seño Marta se disfrazó de Súper Puntalilla y les explicó: tenéis que ser lo que os haga felices. Al día siguiente, muchos niños vinieron disfrazados de cocineros, maquilladores, enfermeros...».
- Historia 2: «Sara era una niña feliz cuando vestía ropa azul y pantalones cortos, incluso odiaba los vestidos. A Sara le encantaba jugar al fútbol cuando estaba sola en casa. Los niños de su clase siempre le decían que no podía jugar por ser una niña y siempre se iba llorando. El profe Mario se disfrazó de Súper Puntalilla y les explicó: jugad con lo que os haga felices. Al día siguiente, muchas niñas jugaron al fútbol y muchos niños jugaron con las cocinas que había en clase».

Figura 5.

Elaboración de un álbum ilustrado sobre igualdad de género



Para terminar la sesión, los dos equipos se unieron e intercambiaron sus álbumes ilustrados para conocer las dos historias y valorar las producciones de sus compañeros.

La evaluación de esta actividad se llevó a cabo a través de un registro anecdótico; concretamente, a partir de las preguntas generadas tras la lectura de los álbumes ilustrados para evaluar estándares relacionados con la comunicación oral. Asimismo, también se tomaron notas sobre diferentes comentarios relacionados con la temática del proyecto.

Por otro lado, se tuvieron en cuenta las producciones de cada estudiante para evaluar la correcta comprensión de cada uno de los textos del álbum ilustrado.

3.3.3. Ejemplo de actividad en 3.º y 4.º de Educación Primaria

«Memoriza, juega y crea» es una actividad perteneciente al bloque de juegos y con ella principalmente se persigue dar a conocer mujeres influyentes a lo largo de la historia. Concretamente, los contenidos trabajados están relacionados con el bloque de contenidos comunes y las huellas del tiempo de Ciencias Sociales.

La sesión de 50 minutos siguió la siguiente distribución: 10 minutos para presentar diferentes juegos relacionados con la igualdad de género, 5 minutos para presentar el juego original de este proyecto, titulado «femdiscover», 15 minutos para jugar por parejas a «femdiscover», 10 minutos para crear una nueva carta por estudiante y 10 minutos de asamblea final sobre la temática abordada.

La sesión se desarrolla en gran grupo excepto el momento de jugar a «femdiscover», que se lleva a cabo en parejas, y el diseño de una carta, que se hace de manera individual.

Algunos juegos de los que se presentan al inicio de la sesión son «¿Quién es ella?», «Feminismos reunidos», entre otros.

Seguidamente, se da a conocer «femdiscover», un juego que se crea a partir del clásico «memory». De manera más específica, el juego consiste en crear parejas de cartas. Para empezar una partida, sobre una mesa había 12 cartas (6 cartas con una ilustración de una mujer influyente a lo largo de la historia y 6 cartas con su descripción) y cada turno consistía en darle la vuelta a una carta para descubrir si era una ilustración o una descripción, seguidamente, se volteaba otra y si era la pareja, el jugador se quedaba con ambas cartas. En caso contrario tenía que volver a darles la vuelta y era el turno de su pareja (Figuras 6 y 7).

Había un total de 12 cartas diferentes, es decir, de 12 mujeres influyentes.

Figura 6.
Cartas del juego «femdiscover»



Figura 7.
Cartas del juego «femdiscover»



Una vez que todos los escolares jugaron varias partidas y descubrieron todas las cartas fue el momento de crear una nueva carta por estudiante, y así diseñar una expansión del juego. Para ello se facilitaron diferentes páginas web en las que podían encontrar a otras mujeres influyentes y cada escolar debía elegir una para crear la carta a través de la plantilla facilitada.

Por último, la asamblea se realizó paralelamente al diseño de nuevas cartas y se comentaron temas relacionados con las biografías trabajadas. Al igual que en otros casos anteriores, el instrumento de evaluación utilizado fue el registro anecdótico, a partir del cual sobre todo se reflejó información relativa a la información encontrada y al proceso de búsqueda para generar la nueva carta (estándar de aprendizaje 2.2.).

3.3.4. Ejemplo de actividad en 5.º y 6.º de Educación Primaria

«Expresa libertad» es una actividad del bloque de música cuyos principales objetivos son trabajar el género musical del rap, así como componer algunos versos que puedan ser utilizados en la canción del proyecto. De manera más específica, los contenidos tenidos en cuenta están relacionados tanto con el bloque de escucha, como con el de interpretación musical de Educación Artística.

Los 50 minutos de la sesión se distribuyeron de la siguiente manera: 10 minutos para presentar el género del rap, 25 minutos para componer unos versos a través de una base y 10 minutos para interpretar las composiciones.

La presentación del género musical se llevó a cabo en gran grupo a través de una presentación audiovisual, mientras que la tarea de composición y la interpretación de versos se llevó a cabo de manera individual.

Para dar a conocer el rap se utilizaron diferentes ejemplos, así como una línea temporal desde su origen con los artistas más influyentes en el panorama internacional y nacional. Seguidamente, se explicaron algunas pautas básicas sobre cómo componer versos de rap para que cada estudiante compusiera algunos sobre la importancia de la igualdad de género y su educación. Además, es preciso destacar que se utilizó una base de música con licencia libre (<https://bit.ly/3pzHTkX>).

Más tarde, cada estudiante interpretó sus composiciones con la base de referencia.

En relación a la evaluación de esta actividad, se tuvieron en cuenta las diferentes producciones individuales de cada estudiante. Por un lado, la interpretación para evaluar el estándar correspondiente y, por otro, los versos desarrollados para valorar su inclusión en la canción del proyecto.

4. Resultados

El proyecto se financió a través de la venta de 500 pulseras de tela solidarias. Cada una tenía un precio de 3 €, lo que supuso recaudar una cantidad total de 1500 €. Esta iniciativa de *crowdfunding* superó las expectativas iniciales, ya que, gracias a la implicación de la comunidad educativa en su sentido más amplio, junto con el ofrecimiento de algunos grupos de música, se alcanzó el objetivo y se solicitó una reedición que, no obstante, se consideró innecesaria, ya que el valor estimado para desarrollar el proyecto ya estaba cubierto.

El dinero recaudado se invirtió en diferentes fines, como: los materiales para el desarrollo de las diferentes sesiones implementadas, la base musical de la canción, la grabación de la canción en un estudio profesional, el alquiler de un bus para transportar al alumnado hasta el estudio donde también recibieron una exposición por parte del productor musical sobre aspectos de interés de la música y su grabación, y por último, el rodaje profesional del videoclip por una compañía audiovisual. Tras cubrir los gastos esenciales del proyecto, el dinero restante se invirtió en dotar al centro educativo de una biblioteca con diversos libros que tratan la igualdad de género (*Princesas al poder, Princesa Kevin, Las chicas y los chicos también pueden*, y otros títulos populares), también se compraron diferentes juegos de mesa para crear un rincón lúdico y, por último, se preparó un desayuno especial para el día que Súper Puntalilla visitó el colegio para poner fin al proyecto.

La canción tiene el título «Educación y corazón» y la duración del videoclip es de 3 minutos y 51 segundos. Este se puede ver en la plataforma YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=AS5gFTyZnxg>). La letra es la siguiente:

Cansadas de huir queremos vivir en un mundo por igual. Queremos jugar, queremos saltar y juntas progresar. Es el momento de aprender que no siempre tengo que perder, educación y corazón son la única solución. Ser un machote ya terminó, la venda de los ojos ya cayó. Niños cantando, niños luchando, juntos nos vamos guiando. Feminista voy a ser, y tú no me vas a detener. Sabemos restar, sabemos sumar y sobre todo amar. Aprendiendo y creciendo, estudiando y despertando. Sin miedo y con reggaetón, aprendiendo a ser mejor, feminismo, educación, libertad y corazón. Ocho años son suficientes para no fiarme de mucha gente. Por mi madre, abuela o prima, el machismo ya termina. Tenemos nuevos referentes, necesitamos a Gloria Fuertes. Gracias Tubman y Campoamor, sois pura inspiración. Árabe, gitana y castellana somos la nueva manada. Es necesario enseñar que nos tenemos que amar. Ingeniera o bailarín, sin género hasta el fin. Camionera o cocinero, astronautas hasta el cielo.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos ligados al aprendizaje servicio es favorecer la reflexión sobre la importancia de coeducar, una de las medidas que se adopta al final del proyecto es la de compartir gratuitamente el diseño completo de la iniciativa. De esta forma, cualquier docente interesado puede descargar esta guía a partir de la que también implementar la propuesta completa o alguna actividad de manera puntual. El enlace de descarga es https://www.mediafire.com/file/4z8kidzfd0exnk/Def_Proyecto_S%25C3%25BAper_Puntalilla_Igualdad_2019.pdf/file.

Con el objetivo en este caso de mejorar la divulgación de la iniciativa, también se ha creado un vídeo con algunos de los momentos más reseñables, así como una sencilla explicación del proyecto, para incentivar a otros centros educativos a desarrollar iniciativas cuyo principal objetivo sea favorecer el desarrollo de valores y conocimientos relacionados con la igualdad de género. Dicho vídeo-resumen se puede ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=mzBF7AvDmSQ>.

5. Consideraciones finales

Este trabajo surge con la finalidad de dar a conocer un proyecto coeducativo a través del que alentar al desarrollo de otras iniciativas similares de tal forma que mejore el número de experiencias educativas sobre igualdad de género (Aragonés-González et al., 2020; Prendes-Espinosa et al., 2020).

Por medio de esta propuesta implementada en Educación Infantil y Primaria se han conseguido determinados logros como trabajar de manera cotidiana la temática de la igualdad de género independientemente de la asignatura; se ha dotado de material coeducativo no solo al colegio implicado, sino al resto de comunidades educativas; se ha rodado un videoclip a partir de una canción original creada por los estudiantes; en resumen, el proyecto ha generado un clima idóneo donde han

aprendido y reflexionado sobre la igualdad de género tanto los docentes como los escolares y las familias.

Por otro lado, la combinación de la gamificación y el ApS podría haber favorecido el incremento de la motivación hacia el aprendizaje de los contenidos trabajados, así como la potenciación del pensamiento crítico, la empatía, el compromiso social, entre otros beneficios (Fernández-Arias et al., 2020; Jiménez-Millán et al., 2020; Vázquez-Ramos, 2020), puesto que se ha realizado el proyecto de manera completa obteniendo un resultado deseable, tal y como se aprecia en la letra de la canción compuesta por el alumnado.

En cuanto a las debilidades del proyecto, se debe reconocer la limitación temporal que finalmente supuso la programación inicial. Principalmente, además de las dificultades encontradas para implementar cada una de las sesiones diseñadas, también se considera oportuno extender en el tiempo estas iniciativas para progresar en la temática y no solo trabajar estereotipos de género y contenidos relacionadas con el empoderamiento femenino, sino que también es necesario abordar otros temas relacionados como la diversidad sexual y de género o la diversidad familiar.

Por otro lado, se considera necesario realizar un trabajo de investigación de este proyecto a través del que analizar los resultados de cada una de las sesiones, así como recoger la perspectiva docente, estudiantil y familiar sobre la implementación de la iniciativa. Para ello, teniendo en cuenta la naturaleza de la propuesta, su duración y los agentes implicados, se podría optar por una investigación cualitativa apoyada en la categorización y codificación de los diferentes resultados de aprendizaje y anécdotas registradas. De manera complementaria, también se recomienda la realización de un grupo focal con una representación de la comunidad educativa involucrada.

En conclusión, este trabajo supone un acercamiento a la coeducación desde la gamificación y el ApS a través del cual incentivar el diseño de posteriores proyectos. Asimismo, también es una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de fomentar determinados valores y habilidades en los escolares con el fin de eliminar la violencia de género y, por consiguiente, el acoso escolar por dicha causa. En definitiva, esta propuesta basada en una superheroína ficticia trata de educar en igualdad para que cada niño y cada niña puedan desarrollarse con total libertad.

Referencias

- Aragónés-González, M., Rosser-Limiñana, A. y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: a scoping review. *Children and youth services review*, 111, 104837. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Aristizabal, P., Gómez, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/rced.52031>
- Borgonovi, F. y Han, S. W. (2021). Gender disparities in fear of failure among 15-year-old students: the role of gender inequality, the organisation of schooling and economic conditions. *Journal of adolescence*, 86, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.009>
- Borràs, V., Ajenjo, M. y Moreno-Colom, S. (2021). More time parenting in Spain: a possible change towards gender equality? *Journal of Family Studies*, 27(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13229400.2018.1440618>
- Borsos, E. (2019). The gamification of elementary school biology: a case study on increasing understanding of plants. *Journal of Biological Education*, 53(5), 492-505. <https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1501407>
- Casad, B. J., Franks, J. E., Garasky, C. E., Kittleman, M. M. Roesler, A. C., Hall, D. Y. y Petzel, Z. W. (2021). Gender inequality in academia: problems and solutions for women faculty in STEM. *Journal of Neuroscience Research*, 99(1), 13-23. <https://doi.org/10.1002/jnr.24631>
- Çeker, E. y Özdamlı, F. (2017). What “gamification” is and what it’s not. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 221-228. <https://doi.org/10.13187/ejced.2017.2.221>
- Cin, Gümüş, S., Weiss, F. (2021). Women’s empowerment in the period of the rapid expansion of higher education in Turkey: developments and paradoxes of gender equality in the labour market. *Higher Education*, 81(1), 31-50. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00587-2>
- Civitelli, G., Liddo, M., Mutta, I., Maisano, B., Tarsitani, G., Marceca, M., Castro, G. y Geraci, S. (2021). A service-learning experience in a free medical centre for undocumented migrants and homeless people. *Archives of public health*, 79(1), 7. <https://doi.org/10.1186/s13690-021-00530-6>

- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7576968>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. En A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran y I. Hammouda (Eds.), *MindTrek '11: proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: envisioning future media environments* (pp. 9-15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Lozano, M. y Trifu, L. A. (2019). Coeducar para la paz, perspectiva de género para la justicia social. *Tendencias pedagógicas*, 34, 51-61. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.005>
- Fernández-Arias, P., Ordóñez-Olmedo, E., Vegara-Rodríguez, D. y Gómez-Vallecillo, A. I. (2020). La gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social*, 31, 388-409. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3698>
- Gallardo-López, J. A. y Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Gallardo-López, J. A., García-Lázaro, I. y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis de las principales teorías del juego en el ámbito educativo. *Brazilian Journal of Development*, 5(8), 12172-12186. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n8-066>
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2020). Pensamiento y convivencia entre género: coeducación para prevenir la violencia. *Géneros*, 9(3), 263-287. <http://dx.doi.org/10.17583/generos.2020.5477>
- García-Hernández, J. S. (2020). El aprendizaje-servicio en la ciudad: un itinerario didáctico para trabajar las desigualdades socioespaciales urbanas. *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 25, 1-23.
- García-Tudela, P. A. (2017). «Meraki, de niños para niños», una experiencia de Aprendizaje Servicio Solidario (APSS). *Aula de encuentro*, 19(2). <https://doi.org/10.17561/ae.v19i2.6>
- García-Tudela, P. A., Montiel-Ruiz, F. J., Gutiérrez-Portlán, I. y Prendes-Espinosa, M. P. (2020). Formación del Profesorado de Primaria para promover la igualdad de género. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 38, 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7489321>
- Gobierno de España (s. f.). *Metas de los objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3panH1f>
- González-Quesada, J. (2017). *La aportación de las mujeres a la química: gamificación y otras metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en 2.º de Bachillerato*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio Institucional de la Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/43839>
- Haack, K., Karns, M. P. y Murray, J. P. (2020). The United Nations at seventy-five: where are the women in the United Nations now? *Ethics and International affairs*, 34(3), 361-371. <https://doi.org/10.1017/s089267942000043x>
- Heikkilä, M. (2020). Gender equality work in preschools and early childhood education settings in the Nordic countries— an empirically based illustration. *Palgrave Communications*, 6(1), 75. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0459-7>
- Heyder, A., Van Hek, M. y Van Houtte, M. (2021). When gender stereotypes get male adolescents into trouble: a longitudinal study on gender conformity pressure as a predictor of school misconduct. *Sex roles*, 84(1), 61-75. <https://doi.org/10.1007/s11199-020-01147-9>
- Jiménez-Millán, A., Cano-Torrico, M. G. y Hinojosa, E. F. (2020). Aprendizaje-Servicio y Mujeres de cine: el *Making of* en innovación docente. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 2(9), 107-122. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v9i2.12995>
- Julien, C., Castelli, D., Bray, D., Lee, S., Burson, S. y Jung, Y. (2021). Project SMART: a cooperative educational game to increase physical activity in elementary schools. *Smart Health*, 19, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.smhl.2020.100163>
- Kier, M. W. y Blanchard, M. R. (2021). Eliciting students' voices through STEM career explorations. *International journal of Science and Mathematics Education*, 19(1), 151-169. <https://doi.org/10.1007/s10763-019-10042-z>

- Kollmayer, M., Schultes, M. T., Lüftenegger, M., Finstewald, M., Spiel, C. y Schober, B. (2020). REFLECT - A teacher training program to promote gender equality in schools. *Frontiers in Education*, 5, 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00136>
- Marcus, V. B., Atan, N. A., Yusof, S. M. y Tahir, L. (2020). A systematic review of e-service learning in higher education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(6), 4-14. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i06.13395>
- Martí-Parreño, J., Galbis-Córdova, A. y Currás-Pérez, R. (2019). Teachers' beliefs about gamification and competencies development: a concept mapping approach. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(1), 84-94. <https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1683464>
- Merma-Molina, G., Ávalos-Ramos, M. A. y Martínez-Ruiz, M. Á. (2021). Gender stereotypes: persistence and challenges. *Equality, diversity and inclusion*. <https://doi.org/10.1108/edi-12-2018-0229>
- Moreno, M. (2020). Coeducar es innovar. *Participación educativa*, 7(10), 61-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7459312>
- Ortega-Sánchez, D. y Gómez-Trigueros, I. M. (2019). Gamification, social problems, and gender in the teaching of social sciences: representations and discourse of trainee teachers. *PLoS ONE*, 14(6), e0218869. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218869>
- Peralta, L. R., Marvell, C. L. y Cotton, W. G. (2021). A sustainable service-learning program embedded in PETE: examining the short-term influence on preservice teacher outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 39-48. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0055>
- Pietrapertosa, F., Tancredi, M., Salvia, M., Proto, M., Pepe, A., Giordano, M., Affitto, N., Sarricchio, G., Di Leo, S. y Cosmi, C. (2021). An educational awareness program to reduce energy consumption in schools. *Journal of cleaner production*, 278, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.123949>
- Prakhov, I. y Rudakov, V. (2021). The determinants of faculty pay in Russian universities: incentive contracts. *European Journal of Higher Education*, 11(4), 408-431. <https://doi.org/10.1080/21568235.2020.1870243>
- Prendes-Espinosa, M. P., García-Tudela, P. A. y Solano-Fernández, I. M. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: una revisión sistemática. *Comunicar*, 63, 9-20. <https://doi.org/10.3916/C63-2020-01>
- Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Universitat de Barcelona. <https://www.uv.es/aps/doc/Biblioteca%20Blog/Univerdidad%20y%20sociedad.pdf>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2020). Educación inclusiva, criticidad y compromiso social. Innovación docente y aprendizaje-servicio en la formación inicial docente. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 18(1), 233-248. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12407>
- Ruiz-Repullo, C. (2017). Estrategias para educar en y para la igualdad: coeducar en los centros. *Atlánticas-Revista internacional de estudios feministas*, 2(1), 166-191. <https://doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2063>
- Salam, M., Awang, D. N., Ibrahim, D. H. A. y Farooq, M. S. (2019). Technology integration in service-learning pedagogy: a holistic framework. *Telematics and informatics*, 38, 257-273. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2019.02.002>
- Samuels, D. J. y Teele, D. L. (2021). New medium, same story? Gender gaps in book publishing. *PS- Political Science and Politics*, 54(1), 131-139. <https://doi.org/10.1017/S1049096520001018>
- Sánchez, D. V. y Frey, E. F. (2020). Where do females rise to leadership positions? A cross-sector analysis. *Applied economics letters*, 27(15), 1252-1255. <https://doi.org/10.1080/13504851.2019.1676385>
- Serra, P., Cantallos, J., Palou, P. y Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la educación física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12, 179-192. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7523050>
- Suberviola, I. (2020). Aspectos básicos sobre el concepto y puesta en práctica de la coeducación emocional. *Foro de Educación*, 18(1), 189- 207. <https://doi.org/10.14516/fde.682>
- Vázquez-Ramos, F. J. (2020). Una propuesta para gamificar paso a paso sin olvidar el currículum: modelo Edu-Game. *Retos*, 39, 811-819. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.76808>



- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Widodo, S. y Rahayu, P. (2019). Analysis of elementary School students' mastery in math instruction based on arithmetic gamification. *Journal of Physics*, 1157(4), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042112>



Etnografiando la escuela: descripciones de estudiantes de Pedagogía Básica en su inserción a la práctica docente

An ethnography of the school: descriptions of Basic Pedagogy students at the onset of their teaching practice

Lady Sthefany Bastías Bastías 

e-mail: lsbastiasb@gmail.com

Universidad de Talca. Chile

Jaime Andrés González González 

e-mail: jagonzag1974@gmail.com

Universidad Autónoma de Chile. Chile

Karla González Leiva 

e-mail: karlagonzalez.leiva@gmail.com

Universidad de Concepción. Chile

Resumen

La formación práctica y la respectiva inserción de los futuros/as profesores a las aulas está mediada por una serie de herramientas y tareas que estos deben realizar en los centros educativos que los reciben. En este contexto se presenta una experiencia pedagógica realizada en una universidad chilena con presencia regional, con el objetivo de implementar el uso de la bitácora etnográfica en la asignatura de Inserción a la Práctica de estudiantes del tercer año de la carrera de Pedagogía Básica. El desarrollo de esta experiencia permitió conocer, a partir del registro en bitácoras, las brechas que los y las estudiantes tienen sobre el hecho de identificar y describir un hecho o situación pedagógica, pero también permitió conocer las temáticas que consideran relevantes durante su experiencia práctica. Los aprendizajes de esta experiencia también mostraron que se debieron focalizar los objetivos, debido a que se dejó de lado la reflexión pedagógica sobre la situación pedagógica descrita.

Palabras clave: práctica pedagógica; formación de docentes; etnografía; enseñanza primaria.

Abstract

The practical training and the respective insertion of future teachers in the classroom are mediated by a series of tools and tasks that they must carry out in the educational centres that receive them. In this context, a pedagogical experience carried out in a Chilean university with regional presence is presented, with the objective of implementing the use of the Ethnographic Field Diary in the subject of Insertion in the third year of the Basic Pedagogy degree. During the course of this experience, thanks to field diaries, we were able to find out the gaps that students have about identifying and describing a fact or a pedagogical situation, as well as allowing us to get to know those subjects they find more relevant for their practical experience. The lessons learned from this experience also showed that the objectives should have been more focused, because the pedagogical reflection of the described pedagogical situation was left aside.

Keywords: teaching practice; initial teacher training; ethnography; primary education.

Revisado/Reviewed: 05-04-2022

Aceptado/Accepted: 06-05-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Bastías, L., González, J. y González, K. (2022). Etnografiando la escuela: descripciones de estudiantes de Pedagogía Básica en su inserción a la práctica docente. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 241-252.

10.15366/tp2022.39.018

1. Introducción

El presente estudio describe un trabajo interdisciplinario desarrollado por docentes de una universidad chilena con presencia regional en el país. Esta experiencia se desarrolla durante un curso de tercer año de estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica, bajo el contexto de una de las asignaturas de Inserción a la Práctica, materia con modalidad de clases teóricas en la universidad y cuatro horas de práctica en un centro escolar. Así, este estudio emerge a partir de la problematización que realiza una docente en torno a la cátedra que debe realizar en el primer semestre del año académico para la carrera. La asignatura de Inserción a la Práctica tiene como propósito que los y las estudiantes construyan la concepción de gestión educativa principalmente desde la dimensión de gestión pedagógica del profesional de la educación básica.

El primer cuestionamiento surge a raíz del alto porcentaje que se otorga al instrumento de la Bitácora de reflexión (ponderada en un 15 % de la evaluación total) en el programa de la asignatura. Esta situación llama la atención considerando que las y los futuros docentes, en el transcurso de su tercer año de carrera, aún no han cursado materias relacionadas con metodologías de investigación. Así, una de las primeras inquietudes que instan a realizar estrategias colaborativas en esta asignatura es conocer si los y las estudiantes utilizan algún tipo de registro sobre los fenómenos que viven en su experiencia práctica. A partir de esta inquietud, surge la necesidad de trabajar colaborativamente con un académico que se desempeña en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, para que realice un par de sesiones de clases en la carrera de Pedagogía en Educación básica, dando a conocer los alcances y usos de las técnicas que emanan de la etnografía escolar, que serán útiles para que las y los futuros profesores de Pedagogía Básica puedan utilizar en sus experiencias de inserción a la práctica en los establecimientos escolares.

De esta manera, el presente documento describe una experiencia pedagógica fundada en registros de observación generados en la inserción a la práctica. El objetivo de este estudio es implementar el uso de la bitácora etnográfica en la asignatura de Inserción a la Práctica de estudiantes del tercer año de la carrera de Pedagogía Básica. Por otro lado, esperamos identificar el uso que los y las estudiantes les dan a las bitácoras como práctica escritural y detallar los temas que relevan de su experiencia en la inserción a la práctica.

Para ello, el uso de la etnografía en el contexto de la formación práctica de los y las estudiantes, tal como señalan Contreras, Assaél, Acuña, Santa Cruz, Campillay y Pujadas (2016), es un procedimiento particular de investigación donde el producto generado se caracteriza por ser fundamentalmente descriptivo, y para este caso, será la estrategia que se utilizará como complemento de la asignatura. Siguiendo lo planteado por los autores, el aporte de la etnografía a las prácticas educativas se basa en nutrir sus propias discusiones con descripciones de aquellas cosas que no suelen documentarse, exponerse o problematizarse, lo que puede abrir y generar una nueva perspectiva para comprender tales procesos. En este sentido, la posibilidad de generar una nueva mirada se asocia a la capacidad que tienen para reflexionar sobre el proceso en el cual se encuentran inmersos y describir sus experiencias vividas (Contreras et al., 2016).

Utilizar el enfoque etnográfico en el uso de bitácoras o diarios de campo que acompañen la formación práctica implica enseñar a los y las estudiantes a interrogar al mundo, lo que han creado de él y describir la realidad desde su perspectiva de acuerdo con la narrativa que van generando (Soto y Nieves, 2017). Pensar el acto de educar desde la reflexión es replantear las formas de interacción entre estudiantes y profesores/as, texto y realidad, tiempo y espacio (Soto y Nieves, 2017). Así, para este estudio, el docente de la Facultad de Ciencias Sociales guiará a los y las estudiantes en la práctica del registro etnográfico. Esto permitirá, por un lado, que cuenten con herramientas metodológicas para registrar la observación de su objeto de estudio —en este caso, la gestión escolar— durante la práctica progresiva, y develar además a través de la escritura los conocimientos en torno a la concepción de gestión escolar en la escuela a partir de su experiencia en la práctica que cursan.

Ahora bien, para el caso de esta experiencia, el concepto de reflexión aludirá a la conceptualización de Ryan (2013, p.145) el cual la define como «el proceso que da sentido a la experiencia en relación con uno mismo, con los demás, con las condiciones contextuales y permite reimaginar y/o planificar la experiencia futura en beneficio personal y social». La formación del pensamiento reflexivo es un proceso clave para que los y las estudiantes comprendan críticamente la realidad y aporten soluciones a los diversos problemas que surjan en la vida cotidiana, por esto, la reflexión debe promoverse en

espacios educativos adecuados (Gutiérrez, 2017; Sabariego, Sánchez y Cano, 2018). Este proceso reflexivo debe ser un continuo de lo que se aprende, cómo se aprende y cómo —si fuese necesario— se debe reconstruir ese aprendizaje (Sabariego, Sánchez y Cano, 2019) durante las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, y como se señaló anteriormente, el objetivo de este estudio es implementar el uso de la bitácora etnográfica en la asignatura de Inserción a la Práctica de estudiantes del tercer año de la carrera de Pedagogía Básica. Por otro lado, y luego de la implementación de esta estrategia, se espera identificar el uso de las bitácoras como práctica escritural y detallar los temas que los y las estudiantes relevan de su experiencia en la inserción a la práctica.

2. Justificación

2.1. Rol de la educación práctica en la formación de profesores

Respecto de la formación práctica como parte de la formación inicial de profesores y profesoras en Chile, se ha ido transformando a lo largo del tiempo. Estos ajustes emanan de las propuestas que plantean los organismos internacionales y la experiencia de innovaciones curriculares implementadas por universidades europeas (Valle y Álvarez-López, 2019). En el caso chileno, a partir de la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) desde el año 1997, las facultades de Educación comienzan a realizar ajustes a las mallas formativas del profesorado respecto al área de la formación práctica, ya que hasta entonces la formación práctica aludía al proceso de práctica profesional que las y los futuros profesores realizaban de manera mayoritaria en el último año de la carrera (Hirmas, 2014; Ávalos, 2002).

Entre estos ajustes incorporan mayor énfasis y dedicación al área de las experiencias prácticas por las que deben transitar los futuros profesores. Este incremento de la formación práctica se ve reflejado en el aumento de experiencias tempranas de inserción a las prácticas en las escuelas, propuestas por organismos internacionales (OCDE, 2009). Ahora bien, la experiencia de formación práctica, en la formación inicial de docentes chilenos, ha transitado por diversas modalidades. Así, la generalidad de la práctica se realizaba mayoritariamente en el último año de su trayectoria formativa a través de las prácticas profesionales (Hirmas, 2014; Ávalos, 2002). Debido a tendencias internacionales y recomendaciones de organismos supranacionales, quienes recomendaban añadir experiencias tempranas a los programas de pedagogía (OCDE, 2009; Manso, Matarranz y Valle, 2019), las carreras de Pedagogía comenzaron a incluir de manera gradual este tipo de prácticas en las mallas formativas, «lo que ha aumentado la proporción de tiempo dedicado a estas actividades, que tienen un promedio cercano al 20 % —con una oscilación entre programas entre 8 % y 36 %—» (Ávalos, 2003, p. 24; Montecinos et al., 2010b, p.233). Así, los y las estudiantes de Pedagogía en la actualidad transitan en al menos tres tipos de prácticas progresivas: prácticas iniciales, intermedias y profesionales (Montecinos, et al., 2010; Montecinos, et al., 2010b; Labra y Fuentealba, 2011; OEI, 2015).

Las prácticas iniciales se caracterizan por incentivar la observación del centro escolar y las interacciones entre los distintos actores educativos del establecimiento. Se espera que durante este proceso los futuros profesores puedan establecer relaciones entre los elementos teóricos revisados en la universidad y el centro educativo en el que se insertan (Montecinos, et al., 2010b; Montecinos, et al., 2010b; OEI, 2015). En el caso de las prácticas intermedias, tienden a especializarse en los aprendizajes revisados durante la formación profesional de las trayectorias formativas de los y las estudiantes. El quehacer de las y los futuros profesores en los centros de prácticas se traduce en realizar tareas que apoyen la labor del docente guía o colaborador de la escuela y además las y los futuros profesores aplican los conocimientos aprendidos en la universidad (Montecinos, et al., 2010b; Contreras et al, 2010). Cabe señalar que en este tipo de práctica se sitúa la experiencia pedagógica que a continuación se describirá, donde los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía deben acudir por cuatro horas semanales a un centro educativo a fin de que puedan construir una concepción de gestión educativa principalmente desde la dimensión de gestión pedagógica del profesional de la educación básica.

Finalmente, en la práctica profesional, que se desarrolla por lo general en el último año formativo de la carrera, asumen la tarea de acompañar a un curso o a un docente en una asignatura determinada. Para Arancibia (2015) en esta práctica, al ser de carácter intensivo y extensivo, los futuros docentes

pueden demostrar las competencias para las que han sido preparados y que son parte de los estándares para la formación inicial docente. El quehacer de los futuros profesores, por lo tanto, en esta inmersión emplear al aula implica ser el «responsable de enseñar a un grupo curso» (Montecinos, et al., 2010b, p. 236).

2.2. *Etnografía escolar: antecedentes y estado del tema*

La cultura escolar se entiende como escenario de interacción humana. La cotidianeidad, dinámicas, necesidades y problemas que se presentan día a día en este escenario son fenómenos que precisan de una reflexión, análisis, descripción y comprensión que tengan como foco la intervención para su mejoramiento (Maturana y Garzón, 2015). Por esto se necesita adoptar métodos de investigación «menos convencionales» que den cuenta de las múltiples cualidades del fenómeno educativo, como son las metodologías cualitativas que permitan comprender de una mejor manera la realidad, considerando la inclusión de diversos elementos, tales como las actitudes, percepciones, sentires, significados; las voces y representaciones de los sujetos (Maturana y Garzón, 2015).

Dado lo anterior, los autores mencionados plantean que una de las estrategias metodológicas que más se adecúan a este tipo de escenario es la etnografía. En Chile el desarrollo de la etnografía escolar es escaso, su producción ha sido discontinua en el tiempo y limitada a pocos espacios académicos, aun cuando su aplicación permita construir conocimiento e indagar sobre la realidad social en el campo escolar. La evidencia nacional denota que existe un número reducido de investigaciones asociadas a la aplicación de la etnografía como metodología para conocer la realidad en los establecimientos educacionales. Sin embargo, es destacable que en los últimos 15 años el material existente sobre etnografía escolar se ha ampliado y diversificado respecto a sus temáticas que tienen lugar en torno al espacio escolar; se han abordado problemáticas interculturales, étnicas, de inmigración, género y sexualidad (Acuña et al., 2018).

Desde el año 2000 se comienza a desarrollar con mayor fuerza la etnografía escolar desde las universidades, por parte de investigadores y académicos formados tanto en Chile como en el extranjero (Acuña et al., 2018). Pero este proceso surge a partir de la emergencia de diversos movimientos sociales, en particular, el movimiento estudiantil que puso el foco en la educación como problema político asociado al modelo económico imperante en Chile. La consecuencia de este proceso en la academia fue una serie de nuevos financiamientos para la investigación en el área (Acuña et al., 2018).

No obstante, la trayectoria de la etnografía escolar en Chile está marcada por tener un rol secundario. Desde el período de dictadura hasta la actualidad no ha sido el tipo de investigación más utilizado, ni el que ha generado una mayor cantidad de investigaciones (Acuña et al., 2018). En esta línea, el aumento de producción de etnografía escolar, investigadores, equipos, financiamiento, etc., debe situarse en un escenario mayor para poder tomar un rol más activo y primordial en la academia. Así, esta experiencia utiliza la etnografía escolar como un método que habilitará a los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica para describir la realidad escolar que experimentan durante su inserción a la práctica. Junto a ello, este procedimiento les permitirá a los educandos revelar aspectos pedagógicos importantes para su formación desde su observación participante en la experiencia de inserción en los centros escolares.

2.3. *Uso de bitácoras en la reflexión de profesores*

Asimismo, un buen docente no se limita solo a realizar buenas clases y lograr en sus estudiantes aprendizajes significativos, sino que busca analizar, reflexionar y evaluar su propia práctica pedagógica para consolidar sus saberes pedagógicos y mejorar su quehacer profesional (Jarpa y Becerra, 2019). En este sentido, es necesario que los y las estudiantes de Pedagogía desde su formación inicial incorporen el pensamiento reflexivo en sus prácticas pedagógicas.

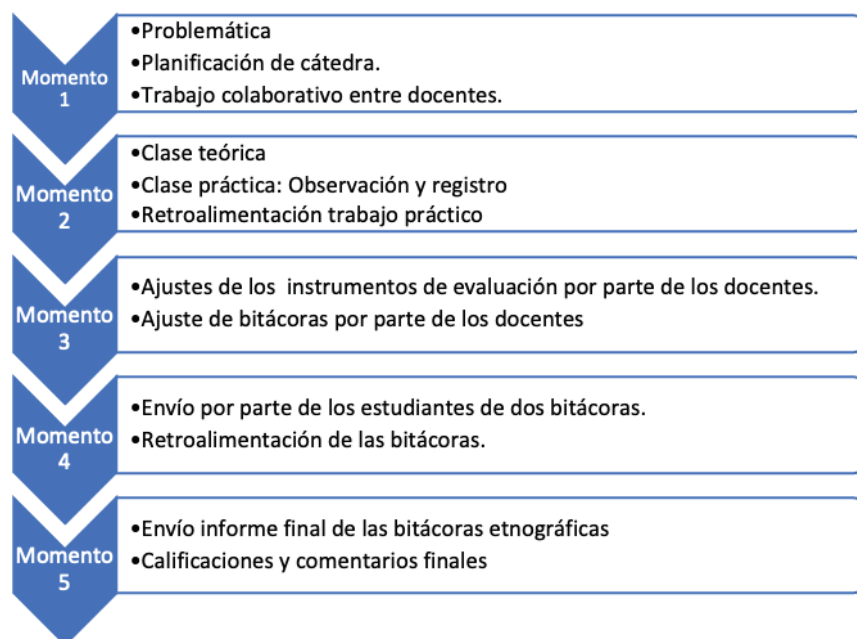
El uso de bitácoras como medio para generar reflexión es beneficioso para los y las estudiantes ya que les permite estar más conscientes de su proceso de aprendizaje y de su progreso en la práctica, ser autocríticos y honestos en cuanto a su propio aprendizaje a través de un escrito reflexivo que no requiere sincronía con el tiempo real en que se producen los hechos (Rojas, 2014; Us, Corzo, Gómez, 2018). Por otro lado, favorece la comunicación entre el/la profesor/a guía y sus estudiantes (Rojas, 2014) al ser un instrumento que permite detallar y caracterizar el espacio en el que se realiza la práctica,

las situaciones que les parecen relevantes a los y las estudiantes además de generar un espacio de retroalimentación útil para ambas partes (Jarpa y Becerra, 2019).

3. Descripción de la experiencia

La experiencia pedagógica que a continuación se detalla tuvo un ciclo de desarrollo de cinco momentos tal como es posible observar en la Figura 1: Problema y planificación de la acción; Implementación; Ajustes; Retroalimentación inicial; y Evaluación; que a continuación se detallan.

Figura 1.
Secuencia de la experiencia pedagógica implementada



3.1. Momento 1: Problemática y planificación de la acción

Este momento se inicia con indagar si los estudiantes conocen algún mecanismo de registro que permita iniciar un proceso de observación durante el proceso de la práctica progresiva. Frente a la escasa prolijidad de un método en particular, se decide realizar una capacitación en etnografía escolar. Como se puede observar en la Figura 1, el trabajo se inicia con la planificación de esta experiencia, que incluyó tres semanas de planificación previa con el académico de la Facultad de Ciencias Sociales. Durante este tiempo se planificaron las sesiones, se revisó y ajustó la bitácora a utilizar y se elaboraron las rúbricas que evaluarían el uso de esta. Cabe señalar que, frente a la escasa prolijidad de un método en particular, se decide realizar una capacitación sobre el método etnográfico. Entre los aspectos positivos del empleo de la etnografía destaca el valor de la descripción detallada de comportamientos sociales, registro que habilitará a los y las estudiantes para documentar lo observado (Álvarez, 2008) y reflexionar desde la formación teórica profesional las experiencias vividas en su inserción a la práctica pedagógica.

3.2. Momento 2: Implementación de la acción

La segunda etapa de esta experiencia comienza una vez iniciadas las clases del primer semestre del año académico e involucra tres acciones: la implementación de una clase teórica, una clase práctica y un breve proceso de retroalimentación de la clase práctica. A partir del inicio del semestre académico, se indaga la presencia de saberes en torno a procedimientos de registro a partir del diálogo con los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Primaria, lo que permitiría iniciar un proceso de observación durante la práctica progresiva. En razón que los y las estudiantes señalan la

inexistencia de un lineamiento claro, se da a conocer el trabajo a realizar durante el semestre, que incluye dos sesiones que abordarían la etnografía como método de observación. Las sesiones se inician con una clase teórica sobre la etnografía, los principios del trabajo de campo y los tipos de observación en el campo de la etnografía. Luego de esa clase introductoria y de carácter teórico se proyectó una segunda sesión de trabajo que incluiría una jornada de ejercicios prácticos guiados por el docente antropólogo.

Durante la segunda sesión del ejercicio práctico, los y las estudiantes fueron invitados a desarrollar la clase en el patio de la universidad donde se entregaron las instrucciones. La actividad pretendía que los futuros profesores en grupos observaran desde distintas perspectivas un objeto inanimado que les permitiría ensayar el registro de su observación. Para el caso del ejercicio se reunieron en los grupos conformados por tríos de estudiantes, donde uno de ellos registraría las observaciones que su grupo señalara sobre lo observado. Posteriormente se los distribuyó en distintos puntos de vista del edificio a observar. Cada grupo se dedicó a realizar las tareas mientras los docentes a cargo se paseaban indistintamente por los grupos aclarando las primeras dudas.

Una vez concluido este proceso de observación, se les solicitó a los y las estudiantes que reescribieran haciendo uso del formato de la bitácora. Luego, cada grupo leyó frente al curso la redacción del objeto o situación que observó. Finalmente se incluyó una retroalimentación a los educandos al cierre de la capacitación, mediante la lectura de la inscripción de experiencias para una primera evaluación de la escritura etnográfica. Las principales observaciones aludían a la poca objetividad de las descripciones que los y las estudiantes realizaban, ya que se sustentaban en creencias o subjetividades y no en el relato objetivo de la situación. A su vez, el escaso uso del lenguaje formal utilizado en el registro fue un segundo tema sugerido para mejorar las siguientes redacciones de bitácoras.

3.3. Momento 3: Ajustes a los instrumentos luego de la clase práctica

El cuarto momento se marca por los ajustes que los y las docentes realizan a los instrumentos que evaluarán las bitácoras. Durante este proceso se ajustan las instrucciones, se dispone un ejemplo de redacción de una bitácora y se socializa con los y las estudiantes los requerimientos y rúbrica que evaluará el proceso.

3.4. Momento 4: Retroalimentación inicial

Durante esta cuarta etapa de la experiencia, las y los futuros pedagogos ya insertos en sus prácticas realizan el envío previo de dos de las bitácoras elaboradas en torno a las temáticas de la gestión escolar. Estas son recibidas por los docentes, quienes retroalimentan los registros, dando pie al cierre del proceso que culmina con el envío final de las bitácoras. Las sugerencias son diversas y aluden a la extensión, a focalizar la redacción de un evento por bitácora y a la claridad en la redacción. Este proceso de evaluación formativa permitió afianzar la práctica escritural de la observación que realizan los y las estudiantes (Condemarín y Medina, 2000) en los centros de práctica y justar los futuros envíos.

3.5. Momento 5: Envío final de bitácoras y evaluación final

El último momento de esta experiencia culmina con el envío del informe final de las bitácoras etnográficas realizadas durante el proceso de práctica progresiva de alumnos y alumnas del tercer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Este proceso contempló la revisión individual de cada uno de los productos de las y los futuros profesores.

4. Síntesis de resultados de la experiencia pedagógica

Los resultados de esta experiencia dan cuenta del uso de la bitácora etnográfica en la asignatura de Inserción a la Práctica, la cual tenía un foco exclusivo en la gestión escolar. De esta experiencia, los resultados rescatan el aporte que significó implementar la bitácora en la asignatura desde el rol de los profesores, el uso de esta herramienta por parte de los y las estudiantes en cuanto a la práctica

escritural y detallar los temas que relevaron de su experiencia mientras se situaban en los centros educativos.

4.1. *Aporte de la bitácora en la asignatura*

El aporte que significó implementar la bitácora en la asignatura, fue evaluada con seis dimensiones a saber: Ortografía, redacción, descripción objetiva de los eventos observados sin interpretación, realizan relato objetivo y detallado consecuente con el objetivo a observar, reflexionan en torno a los temas observados, y analizan los acontecimientos considerando elementos de la cultura escolar.

Así, los resultados señalan que la implementación de la bitácora en la asignatura significó que un 84 % de los y las estudiantes de Pedagogía en Educación Básica reflexionaran en torno a lo observado, integrando aprendizajes trabajados en la asignatura. En ese sentido, un 79 % de los y las estudiantes lograron realizar un relato objetivo detallado de los eventos observados sin interpretación; y, en consecuencia, un 74 % de ellos logró realizar un relato objetivo y detallado consecuente con el objetivo a observar (la cultura escolar). Sin embargo, el uso de esta herramienta también reflejó carencias que no fueron capaces de resolver durante el desarrollo de la asignatura. Las debilidades que se reiteraron en los escritos se refirieron principalmente a aspectos de ortografía (literal, acentual y puntual) y a una redacción que carecía de coherencia y claridad en el desarrollo de las ideas.

4.2. *El uso de la bitácora en la calidad de práctica escritural*

Ahora bien, con base a las bitácoras entregadas por los y las estudiantes de Pedagogía Básica, permitieron demostrar el avance en la calidad de la escritura que desarrollaron durante su experiencia práctica en los centros educativos. Se analizaron las 19 bitácoras enviadas por los y las estudiantes de la carrera de Pedagogía¹. De este corpus consideramos seis de ellas, selección orientada metodológicamente por criterios de calidad de la descripción/inscripción de lo observado, junto al rigor reflexivo del registro, foco de la escritura en relación con la inserción a la práctica (Geertz, 2003; Ingold, 2017). Así, las descripciones que realizan los futuros profesores y que se presentan en esta experiencia tienen que ver con el texto en calidad de práctica escritural. Al respecto fue posible observar la siguiente evolución de la escritura.

En el caso de BC, el terreno de las prácticas escriturales se trata del mejor texto inscrito de los casos estudiados. Su redacción y ortografía dan cuenta de una escritura limpia y precisa, que da cuenta de un buen manejo de la escritura:

[...] me recalca que el trabajo que tenía que realizar es muy riguroso y tenía que ser muy cautelosa al momento de realizarlo, allí me informa que el libro de clases es una herramienta sumamente importante en el colegio debido a que presenta información confidencial de los estudiantes, es por esto que no puedo tomarle fotos o no tengo que dejarlo en un lugar que se pueda poner en riesgo el contenido que presenta.

Ahora bien, KV, en el terreno de las prácticas escriturales, el texto da cuenta de un buen manejo de las normas básicas de ortografía y redacción. De hecho, eso se nota en la riqueza de la inscripción que, si bien no ofrece una descripción densa, sí logra comunicar lo que pretende en su observación:

Llegó el momento que pasara el compañero con discapacidades motoras, su amigo lo ayudó a levantarse y acomodarse en su andador, este mismo amigo se me acerca y me pide la canción que cantará su compañero («Dura», Daddy Yankee) para luego acercarle el micrófono. El alumno ya situado frente a sus compañeros se mostró entusiasmado y risueño en cuanto empezó su canción, el curso y docentes presentes cantaban la canción en conjunto a él.

En el caso de MR, en el terreno de la práctica escritural, se observa un buen manejo de la redacción y la ortografía, dominio que tiene positivas consecuencias en la calidad de la etnografía que presenta

¹ Si bien se ocuparon consentimientos informados para registrar las bitácoras de los estudiantes, consideramos cuidar la identidad personal de estos mediante el uso de iniciales de nombre y apellido de cada uno de los informantes. En el caso de los nombres a los que aluden algunas citas, estos son ficticios con el objetivo de proteger el anonimato de los participantes.

logrando identificar y caracterizar con detalle el método de enseñanza de la docente, contemplando incluso el cierre de la clase:

Para finalizar la clase se les solicita que respondan las siguientes preguntas: ¿Qué fue lo que más les dificultó de la materia? ¿Qué fue lo que menos les dificultó? Y ¿por qué? Luego de esto la profesora da por finalizada la clase, cada estudiante se despide de la profesora, guarda sus cosas y esperan los dos minutos que faltan ordenados y en silencio para que toquen el timbre y salir a recreo, mientras la profesora firma el libro de clases, escribe lo realizado en clases y guarda sus materiales para luego ir a la sala de profesores.

Ahora bien, el caso de IO, en el plano de la práctica escritural, el relato da cuenta de algunos rípios en el terreno de la redacción. No obstante, el texto también permite comunicar el mensaje que la estudiante pretende emitir en su bitácora:

[...] En primera instancia, me preguntó qué era lo que sabía sobre la gestión de los colegios, a lo cual respondí que solo tenía algunos conocimientos, que había adquirido en el Ramo de Gestión Escolar en la Universidad. Es por ello que me cuenta que me enseñará lo que más pueda, puesto que ella no contaba con el tiempo necesario para realizar algunas tareas y que por ello me iba a enseñar lo que más pudiera, para que le alivianara la carga en cierta parte.

En el caso de NG resulta evidente que la estudiante logra generar un buen registro de los diversos procedimientos que se emplean para el manejo de un colegio. En este terreno, la rica descripción sobre la interacción con la jefa de UTP, las tareas encomendadas, más imponderables como la solicitud de una docente para el apoyo en la gestión del aula, dan cuenta de una buena descripción de la dinámica de la comunidad educativa:

Posteriormente, llegan los alumnos de 4.º Básico junto a la profesora para realizar la clase de tecnología en la sala de biblioteca, impidiéndonos a nosotras realizar la actividad que nos solicitó la UTP. Sin embargo, ayudamos a la docente a mantener el orden y el silencio en la biblioteca.

Finalmente, el caso de DA sobre la práctica escritural, la estudiante nos informa de un buen manejo de la redacción y la ortografía, competencia que le permite inscribir con cierto detalle lo observado:

En último lugar, concurrí a la sala de 4.º Año Básico, y le expliqué al docente a cargo la actividad que estaba realizando sobre el control de lectura y que necesitaba ciertos estudiantes para dar término a dicha acción, el profesor nombró a los estudiantes que necesitaba y les dijo que me acompañaran. Ya listos, para continuar les di las mismas instrucciones que a sus anteriores compañeros, en esta ocasión los dos estudiantes realizaron la actividad pedida sin inconvenientes.

4.3. Temas o aprendizajes destacados por los y las estudiantes a partir de las bitácoras

Tal como se señaló en el apartado anterior, la lectura de las bitácoras entregadas por los y las estudiantes permitió conocer los temas o aprendizajes que fueron mayormente descritos durante su experiencia en los centros educativos. Entre ellas se destacan los temas que aludieron a las estrategias didácticas (MR; DA); aspectos de la gestión escolar (NG); estrategias de atención a la diversidad (MR); y uso y gestión del libro de clases (BC; IO).

En el caso de MR, presenta un registro que centra la observación en la didáctica implementada en una clase de matemáticas. En esta inscripción se aprecia la apertura de la clase y las didácticas empleadas por la docente para impartir la asignatura de Matemáticas. El registro muestra una descripción detallada del gesto docente, considerando cada paso del método de enseñanza de la profesora:

[...] luego de esto les explica que para poder hacerlo deben contar con el mismo denominador, les enseña el método para poder igualarlos en el caso de que las fracciones que se quieren comparar son con distinto denominador, les da ejemplos en la pizarra y luego hace pasar a un grupo de estudiantes a delante para que los desarrollen por ellos mismos y

expliquen cómo lo hacen, a continuación de explicada la materia les anota ejercicios en la pizarra, los que deben desarrollar los estudiantes en su cuaderno, se les da un tiempo de 20 minutos para que realicen la actividad, en el curso hay un alumno (nombre masculino), él tiene la capacidad de desarrollar los ejercicios con mucha facilidad, y es el primero en terminar la actividad, por lo cual la profesora le asigna otra actividad y además que ayude a sus compañeros, les revisa o explica en conjunto con la profesora, es así como la profesora lo mantiene tranquilo para que no desconcentre a sus compañeros que aún realizan la actividad, el curso se mantiene en silencio durante la actividad.

NG presenta una detallada descripción sobre las instrucciones entregadas por la jefa de UTP, con una alta capacidad de síntesis. Junto a ello, se observa la inscripción de una serie de detalles ligados a las posteriores instrucciones de su jefatura para realizar su práctica profesional:

Al sonar el timbre para el primer recreo de los estudiantes, a eso de las 10:00 horas, la jefa de UTP me dice que deje de hacer funciones de UTP y me dirija a la biblioteca, donde ya estaba mi compañera, y nos pide que cuidemos y controlemos el ingreso de los niños que requieran del uso de ella. Más tarde, cuando finaliza el recreo, la Unidad Técnico-Pedagógica nos indica que analicemos y resumamos un texto que explica las funciones y el rol que cumplen los administrativos, tanto el UTP como el asistente de biblioteca, para luego, explicarle lo recopilado de cada tema correspondiente.

En el plano de los aprendizajes alcanzados por KV, muestra una atenta observación de la didáctica empleada para abordar una actividad ligada al canto y al baile con un educando con discapacidad motora:

Llegó el momento que pasara el compañero con discapacidades motoras, su amigo lo ayudó a levantarse y acomodarse en su andador, este mismo amigo se me acerca y me pide la canción que cantará su compañero («Dura», Daddy Yankee) para luego acercarle el micrófono. El alumno ya situado frente a sus compañeros se muestra entusiasmado y risueño en cuanto empezó su canción, el curso y docentes presentes cantaban la canción en conjunto a él. Por razones obvias el alumno presentó dificultades para interpretar la canción, pero un grupito de alumnos y amigos de él se situaron a su lado donde comenzaron a bailar y cantar, fue un verdadero concierto lo que pudo presenciar, mucha risa y alegría por parte de todos los alumnos e incluso de las docentes que se encontraban en la biblioteca. La canción terminó, la docente felicita a este alumno y al curso en general por su actitud de ayuda y apoyo para con su compañero, luego pasan tres alumnos más cantando sus respectivas canciones, la docente les informa que deben volver a la sala, así que debían formarse nuevamente, los alumnos hacen caso y se marchan.

En el caso de BC, se aprecia una observación detallada del proceso de aprendizaje vivido a la hora de gestionar el libro de clases. La estudiante logró identificar y distinguir procedimientos metódicos docentes diferentes en torno a la prolijidad del protocolo y su correspondiente efecto en la eficiencia de la gestión escolar. También logró distinguir entre falencias mayores y errores menores en torno al proceso de registro del libro de clases:

Esto me causó un poco de nerviosismo porque yo nunca había revisado un libro de clases y menos sabía registrar esto en una hoja de cuaderno, la cual ella sube al sistema de los profesores catalogándoles con completo e incompleto. A su vez me doy cuenta de que esta información se hace pública para todo el profesorado del establecimiento.

En el terreno de los aprendizajes ganados en esta práctica profesional IO manifiesta el conocimiento de la gestión del libro de clase de manera implícita. El principal énfasis que logra identificar es el rigor metodológico y técnico que implica la gestión del libro de clases. Desde esta perspectiva, también le explicita que este aprendizaje estará ligado con alivianar su carga de trabajo, abordando la gestión del libro de clases:

Se comienza con la demostración de las partes de un Libro de Clases, se me indica cómo este debe ser completado, también me indica cuáles son aquellas secciones que deben ser completadas por el profesor jefe y cuáles deben ser completadas por cada profesor de las



diferentes asignaturas, además, me muestra algunas estrategias que usa ella para realizar la revisión de cada una de las secciones de este proceso, como por ejemplo, la creación de diversas listas de cotejo, en las cuales se encuentran indicadores con los cuales cada profesor debe cumplir al momento de completar el Libro de Clases.

En el plano de los aprendizajes alcanzados por DA, muestra lo metódicas que son las estrategias pedagógicas empleadas en los centros escolares, protocolos que son identificados y descritos por DA, acción que informa sobre su observación de los métodos empleados en la vida escolar cuando su jefatura le encomienda tomar el control de velocidad lectora atrasado a un grupo de estudiantes de distintas salas, DA describe:

Asimismo, fue que me dirigí a la sala del 2.º Año Básico, en donde expliqué a la profesora en ese momento a cargo el motivo por el cual me encontraba ahí, y si era posible retirar de la clase a los cuatro niños que necesitaba para tomar dicho control. La docente aceptó, entonces nombré a los cuatro estudiantes que me debían acompañar. Llegando a la oficina les pedí que tomaran asiento, y que guardaran silencio para así ir tomando la lectura de manera individual a cada uno, fue entonces que previo a leer, dije las instrucciones que debían realizar cada uno (El siguiente texto es el que deben leer, deben respetar comas, puntos seguidos y finales, yo les diré cuando comiencen, si tienen alguna duda me lo dicen).

5. Conclusiones

El presente artículo analizó los usos de bitácoras escolares en educandos de la carrera de Educación Básica en una universidad con presencia regional en Chile. El trabajo contempló la selección de seis de diecinueve bitácoras, registros que dan cuenta de la observación estudiantil de las prácticas pedagógicas en establecimientos escolares.

Por un lado, el uso de bitácoras da cuenta de una amplia diversidad en el dominio de la escritura. En este terreno, se observa como este manejo tuvo incidencia en la calidad de la descripción de experiencias estudiantiles en su inserción a la práctica intermedia, de tal manera que existieron palpablemente registros de mejor calidad en relación con otros. Al respecto, se pudo observar el manejo de las normas básicas de ortografía y redacción, ofreciendo según ese uso una descripción precisa u otras con escasos detalles.

El análisis de las bitácoras informa tanto de la capacidad de observación de los y las estudiantes como del poder de inscripción de experiencias. En este último punto, se aprecia una preocupante situación ligada a las consecuencias reflexivas que puede tener una mala escritura. De esta manera, la capacidad de redacción, junto al manejo del lenguaje adecuado para la descripción de lo observado, pueden tener incidencias tanto en la posterior reflexión del registro como en las futuras prácticas pedagógicas de estos docentes en formación.

Igualmente, este mismo análisis de las bitácoras realizadas por los y las estudiantes refleja los principales objetos o situaciones pedagógicas que fueron identificados por ellos/as como relevantes para su experiencia profesional. Estos temas se fundan en la consideración de dos unidades de observación: por una parte, el registro realizado en torno al «libro de clases» y, por otra, las metodologías pedagógicas instrumentadas por los docentes en los centros de práctica, tales como las estrategias didácticas y atención a la diversidad.

Finalmente, se observa un elemento facilitador en el uso de las bitácoras en calidad de herramienta de aprendizaje. El manejo de la escritura en los casos seleccionados da cuenta de un saber útil para generar un registro escolar de cierto detalle que les proporciona conocimientos sobre su futuro desempeño profesional. El principal obstáculo identificado se encuentra en el terreno de la reflexión pedagógica. Los educandos, en calidad de docentes en formación, parecieran no presentar mayor dominio de herramientas heurísticas para pensar las prácticas pedagógicas y los procedimientos disciplinares que están detrás de este comportamiento profesional.

Si bien el trabajo da cuenta de seis experiencias estudiantiles en torno a su inserción a la práctica, resulta necesario aumentar la cuota de registros para una mejor comprensión sobre el uso de bitácoras en estudiantes y su utilidad para la formación de profesionales de la educación básica. Tanto la práctica inicial como la práctica intermedia y profesional pueden ser mejor aprovechadas como asignaturas con un registro cualitativo permanente de los actos pedagógicos en los distintos planteles escolares que sirven para someter a examen los conocimientos teóricos y metodológicos ganados en

la universidad. Con esto no solo se beneficia una unidad académica particular, sino que, por el contrario, con esto ganan los y las docentes en formación, así como también los principales beneficiarios de esta formación: los educandos de los primeros grados del sistema escolar chileno.

En cuanto al aprendizaje de la experiencia pedagógica implementada por los académicos de ambas facultades, se extraen dos aprendizajes principales. El primero de tipo metodológico, ya que se esperaba que los y las estudiantes lograran usar un formato de bitácora que les permitiera realizar una descripción objetiva de una situación pedagógica en el marco de la asignatura que realizaban. Sin embargo, el esfuerzo de esta experiencia estuvo puesto en la descripción objetiva, dejando de lado el énfasis que también adquiere el desarrollo de la reflexión en torno al objeto de estudio seleccionado por los y las estudiantes en sus escritos. Luego de esta primera experiencia se consideró que los objetivos eran amplios dado el periodo acotado de trabajo en el semestre. De igual modo, se considerará en futuras experiencias trabajar una menor cantidad de bitácoras. Al ajustar el número de bitácoras solicitadas, permitiría que los y las estudiantes pudieran no solo describir con mayor precisión y enfocarse en un tema en particular, sino que también entregaría mayor tiempo para trabajarlas con mayor dedicación y realizar un mayor énfasis en los procesos de reflexión.

El segundo aprendizaje que se extrae luego de la implementación de la experiencia pedagógica sugiere realizar experiencias de evaluación entre pares de las primeras bitácoras escritas por los y las estudiantes, así las y los futuros profesores tendrían la posibilidad de leer los registros elaborados por sus pares y retroalimentarlos.

Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., Santa Cruz, E., Herraz, P., Hidalgo, F. y Valdivia, A. (2018). Balance de una historia en proceso: 30 años de investigación etnográfica en espacios escolares. En J. Assaél y A. Valdivia. (Eds.), *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile* (pp. 137-145). Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>
- Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F. y Rivero, R. (2016). Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencia y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile. FONIDE. <http://www.biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/358>
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M., Núñez, C. y Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: visiones desde los programas de formación de profesores de educación media. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 85-105. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- Contreras, P., Assaél, J., Acuña, F., Santa Cruz, E., Campillay, B. y Pujadas, B. (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 16(3), 55-79. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>
- Condemarín, M y Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Andrés Bello.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa.
- Gutiérrez, M. (2017). La formación del pensamiento reflexivo en la educación básica. estudio de casos en un escenario presencial y en otro apoyado en las TIC. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16, 91-101. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/334520>
- Hirmas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, 40, 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>
- Ingold, Tim (2017). ¡Suficiente con la etnografía! *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 143-159. <https://doi.org/10.22380/2539472X.120>
- Jarpa, M. y Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381. <https://doi.org/10.15443/RL2928>



- Labra, P. y Fuentealba, R. (2011). Formación inicial docente: Una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro educacional*, 19, 143-173. <https://doi.org/10.29344/07180772.19.858>
- Maturana, G. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9697>
- Montecinos, C. y Walker, H. (2010). La Colaboración entre los Centros de Práctica y las Carreras de Pedagogía. *Docencia*, 42, 65-73. http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Publicacions/colaboracion%20de%20practica%20y%20carreras%20pedagogia_revista%20docencia.pdf
- Montecinos, C., Walker, H., Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Rittershaussen, S. (2010b). Lineamientos para el diseño del currículum para el área de formación de carreras de pedagogía. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 233-255). Facultad de Educación Universidad Católica de Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], (2009). Los docentes son importantes. En *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. <https://oei.cl/Oei/Noticia/estado-del-arte-investigaciones-sobre-formacion-practica-en-chile>
- Rojas, M. (2014). Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional. *Rexe. Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(26), 91-116. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243132847006>
- Ryan, M. (2013) The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144-155. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>
- Soto, A. y Nieves, M. (2018). Enseñar y aprender a investigar etnografía en educación. *Teaching and learning*, 1(1), 161-186. <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-09.pdf>
- Sabariego, M., Sánchez, A. y Cano, A. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista complutense de educación*. 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>
- Us, E., Corzo, G. y Gómez, E. (2018). Experiencias del uso de las bitácoras de aprendizaje como instrumento de evaluación formativa. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, 10(8), 5702-5707. <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5e4ab1cd8497647c62af252e/1581953560875/Memorias+Academia+Journals+Celaya+2018++Tomo+34.pdf>
- Valle, J., y Álvarez-López, G. (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Editorial Dykinson.



Programa de acogida para el alumnado de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid

A welcoming program for students of 1st year of Compulsory Secondary Education (CSE) at Secondary Education Institutes (SEI) in the Autonomous Community of Madrid

Agustín Muñoz 

e-mail: agusmpzz@gmail.com
IES Eijo y Garay. Madrid, España

Resumen

Como resultado de la investigación llevada a cabo mediante grupos de discusión con alumnado y profesorado de 1.º de ESO abordada en la realización de mi tesis doctoral «Tutoría en 1.º de la ESO. Necesidad de adultos de referencia en el paso del CEIP al IES en la Comunidad de Madrid», me propongo presentar un programa de intervención en el ámbito educativo para dar respuesta a la necesidad de la acogida en el tránsito del CEIP al IES y evitar, según las propias manifestaciones del alumnado, sentimientos de frialdad en el trato, falta de cariño y soledad, y en el que la figura del tutor jugará un papel primordial según expresan tanto profesores como alumnos. Será pertinente, en primer lugar, fundamentar el marco teórico para sentar las bases acerca de la definición de programa de intervención educativa, cuál sería su situación en el marco general de la intervención y conocer sus ejes vertebradores y características. A continuación, se expondrán las fases concretas que tendremos que recorrer para formular nuestro programa de intervención. Por último, presentaré las evaluaciones recogidas durante 4 cursos educativos en el IES Eijo y Garay de Madrid.

Palabras clave: transición primaria-secundaria; educación secundaria (primer ciclo); 1.º ESO; tutoría; modelos de acogida.

Abstract

As a result of the research carried out through discussion groups with students and teachers of 1st of Compulsory Secondary Education (CSE) for the realization of my doctoral thesis «Tutoring in 1st of Compulsory Secondary Education (CSE). The need for adult referents in the transition from Preschool and Primary Education School (PPES) to Secondary Education Institutes (SEI) in the Comunidad de Madrid», I propose to present an intervention program in the educational field to respond to the need for a more welcoming transition from PPES to Secondary Education Institutes (SEI) and avoid, according to the students' own manifestations, feelings of coldness in the treatment, lack of affection and loneliness, and in which the figure of the tutor will play a key role as expressed by both teachers and students. It will be pertinent, in the first place, to lay the foundation of the theoretical framework on which the educational intervention program will be based, what will be its situation in the general framework of the intervention and to know its backbone and characteristics. Next, the specific phases in which the intervention program will be broken into will be exposed. Finally, I will present the evaluations collected during 4 school years at the IES Eijo y Garay in Madrid.

Keywords: elementary-secondary transition; lower secondary education; 1st year CSE; tutoring; welcoming educational models.

Revisado/Reviewed: 05-03-2022
Aceptado/Accepted: 21-03-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Muñoz, A. (2022). Programa de acogida para el alumnado de 1.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Institutos de Educación Secundaria (IES) de la Comunidad de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 253-272. 10.15366/tp2022.39.019

1. Introducción

Es importante reseñar que los programas de acogida al nuevo alumnado, como este del ingreso en un IES para cursar 1.º de ESO a partir del CEIP, presentan especial relevancia desde una perspectiva preventiva encaminada a prestar una atención especial en los momentos de transición haciendo realidad la «necesaria adaptación afectiva» para que el IES ofrezca las condiciones necesarias para la acogida (Rodríguez, 1998), así como a facilitar la «inserción personal» ante nuevos periodos vitales que conllevan cambios globales (Mauri y Badía, 2004).

Otras investigaciones (Simó et al., 2014) ofrecen dos propuestas que pueden ayudar a la reflexión de nuestras comunidades educativas. La primera se refiere a la organización de estas actividades o jornadas de acogida insistiendo en su carácter global con implicación y coordinación de todos los profesionales del centro. La segunda tiene que ver con la apertura de nuestros centros a las familias en sus diferentes realidades para procurar espacios de comunicación eficaz.

2. Definición y características

De una forma básica podemos admitir que un modelo de intervención se define por cinco aspectos básicos: «respecto a clientes y consultores, por sus metas, por las fases de realización, por las modalidades de intervención y por el tipo de responsabilidades asignadas a los sujetos» (Santana, 2009).

Tabla1.
Clasificación de Modelos de Intervención

| Autores | Modelos |
|--|--|
| Rodríguez Espinar et al. (1993) | <ul style="list-style-type: none"> • Intervención directa individual (<i>counseling</i>) |
| Álvarez González (1995) | <ul style="list-style-type: none"> • Intervención grupal (servicios vs programa) • Intervención indirecta individual y/o grupal (consulta) • Tecnológico |
| Álvarez Rojo (1994) | <ul style="list-style-type: none"> • Servicios • Programas • Consulta centrada en los problemas educativos • Consulta centrada en las organizaciones |
| Bisquerra y Álvarez (1996) | <ul style="list-style-type: none"> • Clínico • Servicios • Programas • Consulta • Tecnológico • Psicopedagógico |
| Repetto (1996) | <ul style="list-style-type: none"> • Consejo (<i>counseling</i>) • Servicios • Programas • Consulta • Tecnológico |
| Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Counseling</i> • Programas • Consulta |
| Sanz (2001) | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Counseling</i> • Consulta |

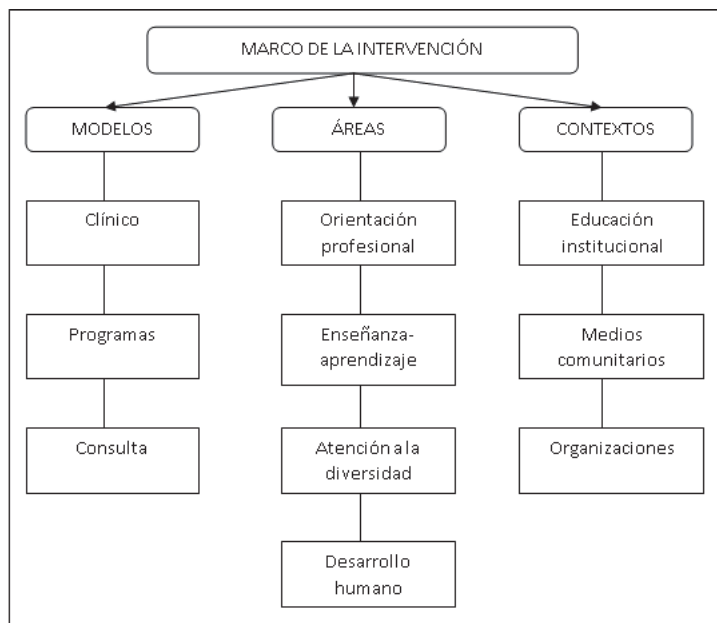
Fuente: Santana (2009).

La última de las propuestas sería la deseable ya que, en esencia, la diferencia entre uno y otro modelo vendría determinada por las dos dimensiones de la ayuda: directa en el modelo de *counseling*,

o indirecta en el modelo de consulta/asesoramiento (Santana, 2009).

A continuación, será interesante disponer de un marco general que ayude a situar nuestra intervención educativa concreta con respecto a los modelos de intervención que nos refieren al modo en que se realiza la orientación, a las áreas o bloques temáticos y a los contextos o ambientes en los que se llevará a cabo (Bisquerra y Álvarez, 1998).

Figura 1.
Marco de la intervención



Fuente: Bisquerra y Álvarez (1998).

A partir del mismo podríamos situar nuestro programa de intervención «Programa de Acogida para alumnado de 1.º de ESO en IES de la «Comunidad de Madrid». Estaría encuadrado en el modelo de programas porque busca la anticipación a los problemas y tiene como objetivo la prevención y el desarrollo; se correspondería, por lo tanto, con el área de orientación para la prevención y el desarrollo humano y se situaría claramente en el contexto educativo en 1.º de ESO. A este respecto hay que señalar que la realización de dicho programa supone plantear a la comunidad educativa cambios e innovaciones en las formas anteriores de llevar a cabo la inserción del alumnado que se incorporaba a 1.º de ESO, ya que «la puesta en marcha de cualquier tipo de programa preventivo en el marco escolar ha de considerarse como el inicio de un proceso de cambio y de innovación» (Rodríguez, 1998).

Se ofrece a continuación una tabla en la que se reflejan los cuatro ejes vertebradores de la intervención a modo de ejes de coordenadas en los que la variable se mueve en un continuo entre los dos polos extremos para cada uno de ellos (Bisquerra y Álvarez, 1998).

Tabla 1.
Ejes vertebradores de la intervención

| Número | Intervención individual | Intervención grupal |
|-----------|-------------------------|------------------------|
| Presencia | Intervención directa | Intervención indirecta |
| Situación | Intervención interna | Intervención externa |
| Momento | Intervención reactiva | Intervención proactiva |

Fuente: Bisquerra y Álvarez (1998).

Se puede proseguir la labor de fundamentación de nuestro programa indicando que se situaría, en el continuo de cada eje, en un lugar más próximo a los siguientes extremos de la intervención: en cuanto al número, sería grupal, por cuanto la intervención se desarrollará fundamentalmente

teniendo como referencia el grupo clase de 1.º de ESO sin excluir las entrevistas individuales; en cuanto a la presencia, podríamos decir que se trataría de una intervención mixta: directa ya que será el investigador-tutor quién interactúe directamente con su grupo clase e indirecta ya que el resto de tutores actuarán como mediadores; por lo que respecta a la situación, interna ya que será llevada a cabo por personal del propio centro educativo, y proactiva, ya que es una intervención dirigida a todo el alumnado de 1.º de ESO para facilitar el paso del CEIP al IES y favorecer su integración personal y grupal en el mismo.

En cuanto a la evolución histórica, este modelo de intervención por programas se empieza a utilizar en EE. UU. a partir de los años 60, «allí se comienza a hablar de programas de orientación, en su doble faceta profesional de *guidance* y *counseling*» (Álvarez y Hernández, 1998). Así disponemos de una forma de intervención eficaz para «dar cabida a los principios que hoy día se consideran fundamentales en la acción orientadora; nos referimos a los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como al carácter educativo de la propia orientación» (Martínez, 2002). En España se pondrá en práctica en los años 80 coincidiendo con la creación de los servicios de orientación. Se insiste en la «prevención y la intervención educativa» (Bausela, 2004) y se reconoce que la «elaboración de programas permite satisfacer los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como el carácter educativo de la orientación» (Santana, 2009).

En cuanto al concepto de programa, se constata que no existe una definición aceptada de forma unánime por la comunidad científica. A modo de ejemplo, se presentan en la siguiente tabla diversas aportaciones al respecto.

Tabla 3.

Definiciones del concepto de programa

| | |
|---|--|
| Drum y Figler (1973) | Tarea descriptiva que intenta aislar y centrar las necesidades particulares de desarrollo. |
| Wirtz y Magarh (1979) | Respuesta planificada hacia la acción, basada en la identificación de una necesidad. |
| Morrill (1980) | Experiencia de aprendizaje planificada, estructurada, diseñada a satisfacer las necesidades de los estudiantes. |
| Keating et al. (1985) | Plan basado en una teoría, a partir del cual se emprende una acción hacia una meta en el contexto. |
| Rodríguez Espinar et al. (1993) | Conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuestas a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro. |
| Riart (1996) | Es una planificación y ejecución en determinados periodos de tiempo de unos contenidos encaminados a lograr unos objetivos determinados a partir de unas necesidades de las personas, grupos o instituciones. |
| Bisquerra et al. (1998:85) | Acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias. |
| Repetto (1998:714) | Diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones pedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad y que ha de ser sistemáticamente evaluado en todas sus fases |
| Pérez Serrano (2000:20) | Plan de trabajo con carácter de propuesta que concreta los elementos necesarios para conseguir unos objetivos deseables. |
| Pérez Juste (2000:268) | Plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas. |
| Reboloso, Fernández y Cantón (2008:18) | Conjunto de actividades planificadas e implementadas de forma racional para lograr algún propósito específico (intervención social, programa educativo, proceso de trabajo, etc.) |

A través de las mismas se pueden entrever cuatro notas características presentes de una forma total o parcial, que serían: detección de necesidades, planificación de la intervención, acción que se ejecuta y evaluación de la misma. De ellas tendremos ocasión de hablar cuando nos adentremos en las fases de nuestro programa de intervención.

Se plantean, a continuación, una serie de rasgos que el modelo de programas presenta cuando se trata de su implantación en centros educativos como es nuestro caso. Todo ello nos lleva a seguir reflexionando y a dar pasos que tienden a la concreción del programa de intervención.

Tabla 4.

Características de los programas de intervención

| | |
|----------------------------|--|
| Orientador | Dinamizador de la intervención desde su integración en la comunidad educativa. Solo así podrá actuar como asesor y formador siendo uno más del equipo docente. |
| Necesidad | Se lleva a cabo en función de unas necesidades concretas: facilitar la transición del alumnado del CEIP al IES. |
| Equipo docente | Partiendo del grado de implicación del personal docente, favorece la cooperación, estimula el trabajo en equipo y la colaboración con los tutores de 1.º de ESO. |
| Alumnado | El alumnado de 1.º de ESO es considerado como agente activo de su propio proceso de integración y se favorece su participación y el trabajo en equipo. La unidad básica es el aula, en primer lugar, y el nivel de 1.º de ESO, en segundo. |
| Planificación | Se persigue el logro de unos objetivos en el centro educativo desde una intervención planificada y sistematizada. |
| Evaluación | El seguimiento y evaluación tiene como finalidad la mejora de los procesos para favorecer el desarrollo. |
| Comunidad educativa | La apertura del centro, fundamentalmente a las familias del alumnado de 1.º de ESO, genera procesos de reflexión y cambio beneficiosos para la comunidad educativa. |

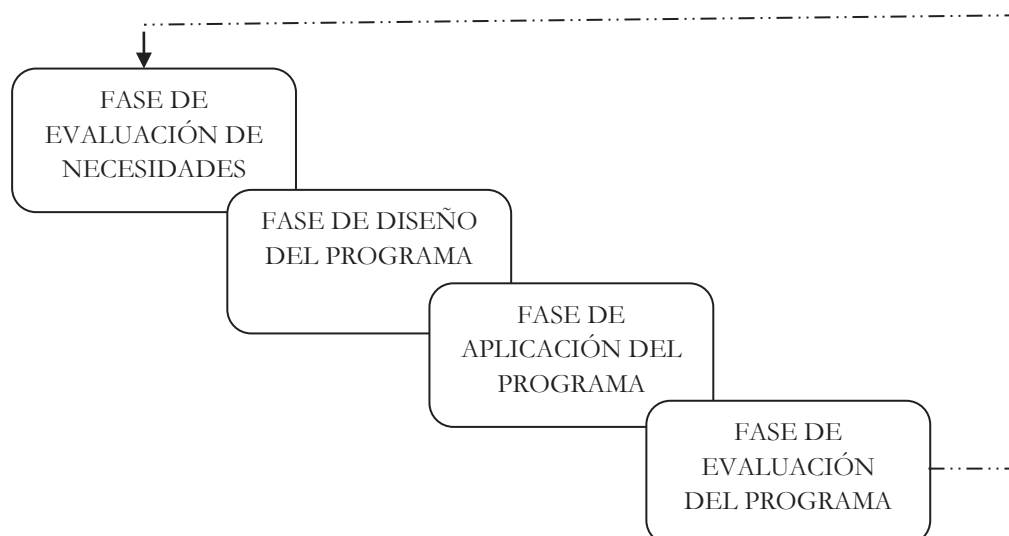
Fuente: Álvarez et. al (1988), y Martínez (2002).

3. Fases del modelo de programas

En la realización de un programa de intervención como el que nos ocupa se tendrá que hacer frente a una serie de fases, con algunas diferencias según los autores que las propongan, aunque estas sean «más formales que conceptuales y [sea] posible vislumbrar un cierto acuerdo a la hora de señalar las fases básicas de este proceso» (Álvarez y Hernández, 1998), tal como aparecen reflejadas en la siguiente ilustración:

Figura 2.

Fases del modelo de intervención por programas



Fuente: Álvarez y Hernández (1998).

Como ejemplo de las diferencias antes mencionadas en cuanto a la explicitación de las fases según los autores que las propongan, podemos visualizar la siguiente tabla comparativa (Álvarez y Hernández, 1998; Bisquerra et al., (1998) y Pérez Serrano (2000).

Tabla 5.
Comparativa: fases del modelo de programas

| Pérez Serrano (2000) | Álvarez y Hernández (1998) | Bisquerra (1998) |
|----------------------|----------------------------|--|
| Diagnóstico | Evaluación de necesidades | Análisis del contexto Identificación de necesidades |
| Planificación | Diseño del programa | Formulación de objetivos Planificación del programa |
| Aplicación | Aplicación del programa | Ejecución del programa |
| Evaluación | Evaluación del programa | Evaluación del programa Costes del programa |

Fuente: Álvarez y Hernández (1998), Bisquerra (1998) y Pérez Serrano (2000).

Y en cada una de estas fases de la intervención mediante el modelo de programas se hace imprescindible «un proceso de toma de decisiones constante» (Álvarez y Hernández, 1998) que se puede plasmar en la siguiente tabla.

Tabla 6.
Toma de decisiones en el proceso de intervención por programas

| Fase de evaluación de necesidades | Fase de diseño del programa | Fase de aplicación del programa | Fase de evaluación del programa |
|--|---|--|--|
| DECISIONES SOBRE: | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ámbitos y variables a evaluar. • Criterios para la delimitación de la población destinataria. • Los métodos y técnicas de evaluación a emplear. • Pautas para la priorización de necesidades. | <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de programa y de oferta que se hará a los destinatarios. • Estrategia de diseño a emplear. • Metodología a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Resultados esperables. • Condiciones para su aplicación. • Recursos a utilizar. | <ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo de control y toma de decisiones. • Estrategias de apoyo a gestores y destinatarios antes y durante la aplicación. • Sistema de seguimiento de los destinatarios después de finalizado el programa. | <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de evaluación deseable. • Modelo de evaluación a utilizar. • Organización de la recogida de datos. • Estrategia para el análisis y valoración de los resultados. |

Fuente: Álvarez y Hernández (1998).

3.1. Fase 1.^a: Evaluación de necesidades

Esta primera fase de diagnóstico nos lleva a buscar un conocimiento en profundidad de la situación susceptible de ser estudiada para analizar el contexto y detectar necesidades que, en la fase siguiente, facilitarán el diseño del programa desde la formulación de los objetivos.

Nuestro programa de intervención «Programa de Acogida para alumnado de 1.º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid» tiene como punto de arranque la importante transición que sufren nuestros alumnos en su caminar por la estructura del sistema educativo. En la enseñanza pública se produce el abandono del colegio, los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), en el que cursaron 6.º de primaria, para incorporarse a los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) para

cursar 1.º de ESO.

Fruto de la experiencia de más de treinta años de docencia y de la investigación realizada mediante grupos de discusión con el alumnado de 1.º de ESO y tutores y profesores en este nivel educativo, se puede constatar la siguiente realidad que ofrece suficientes elementos descriptivos del contexto y de las necesidades que subyacen en este momento de cambio.

Por parte del alumnado se observan una serie de notas características que configuran el contexto y sus necesidades. Las ideas preconcebidas acerca del IES bastante negativas (conflictos, drogas, etc.), manifiestan temor a lo desconocido: a los nuevos compañeros por un lado y a los nuevos profesores por otro, así como a las muchas asignaturas. Sufren el cambio brusco del paso del CEIP al IES desde el aspecto espacial, adaptarse a los nuevos espacios, desde el aspecto emocional, pasan de la acogida a la frialdad y desde el aspecto psicológico, pasan de ser los mayores del colegio a los pequeños en el instituto. Manifiestan un gran sentimiento de soledad.

En cuanto a la acogida inicial, sus opiniones se centran en tres apartados: su estado de ánimo inicial mezcla de nerviosismo, temor y extrañeza ante la frialdad con la que son recibidos; la necesidad de conocimiento de la nueva realidad en el IES, tanto física como de funcionamiento y de las nuevas personas con las que compartirán su andadura: tutor, profesorado y compañeros.

En este último apartado cobra especial significación el papel del tutor en este proceso de cambio. Demandan una presencia física del tutor comparable a la que tenían en el CEIP, unas cualidades personales que favorezcan la interacción y preocupación por el alumnado y sus familias, la voluntariedad en el cargo y el conocimiento de la realidad de 1.º de ESO.

En cuanto al profesorado, su descripción del contexto y las necesidades que plantean se aborda desde varios puntos de vista. Manifiestan una opinión unánime favorable a la realización de Jornadas de Acogida para el alumnado de 1.º de ESO ya que serán positivas para alumnos, profesores, familias y para el propio centro. Por lo que respecta a los objetivos, piensan que sería acertado plantear un conocimiento mutuo entre el alumnado de 1.º de ESO y su tutor, conocimiento de los compañeros y crear conciencia de grupo, conocer al resto del profesorado, las instalaciones y ayudar a disminuir la sensación de inquietud, temor o miedo que sienten al entrar en el IES.

La responsabilidad de la organización de estas Jornadas de Acogida no debe quedar al albur del voluntarismo personal y circunstancias más o menos favorecedoras, sino que debe plantearse desde su inclusión en un proyecto de centro, liderado por el equipo directivo y con participación de todas las personas implicadas. Por lo que respecta a su temporalización, señalan los tres primeros días del inicio de curso en el mes de septiembre y en un horario especialmente adaptado como lo más razonable, si bien se puede ampliar a otros momentos. También apuntan lo importantes que resultan los encuentros previos a la Acogida: jornadas de puertas abiertas, encuentros deportivos o culturales. En cuanto a las actividades a realizar, plantean un amplio abanico partiendo del recibimiento por parte del equipo directivo para dar sensación de proyecto de centro, actividades lúdicas iniciales que contribuyan al conocimiento del alumnado en las que el juego tendrá un papel central, recorridos por el centro para el conocimiento de las instalaciones, facilitar al grupo el espacio para plantearse y decidir sus normas de funcionamiento expresadas y consensuadas por ellos mismos, concluir estas jornadas con una actividad extraescolar para fomentar la convivencia y el conocimiento de todo el alumnado de 1.º de ESO y profesorado fuera del centro. Se pone de manifiesto la necesidad que el profesorado plantea de celebrar, en el marco de estas Jornadas de Acogida, una primera reunión de las familias con el Equipo Docente de 1.º de ESO en la que, además, pudieran estar presentes los alumnos para facilitar el conocimiento, calmar el lógico nerviosismo y poder intercambiar inquietudes, temores y propuestas. Después se producirían las entrevistas individuales con el tutor del grupo concreto.

Se da respuesta a dos tipos de necesidades, tanto las de la institución, en este caso el IES de acogida, como las que son explicitadas de forma muy concreta por la población directamente implicada en el programa (Baráibar, 2003). De esta forma no nos dejaremos llevar por la inercia, «el inicio de curso se hace como siempre se ha hecho», por el ensayo y error, fruto del activismo y la novedad, ni por el «investigacionismo» (Baráibar, 2003) que nos lleva a justificar nuestros planteamientos sobre la base de investigaciones no evidentes o sin utilidad concreta.

Nos encontramos así ante un diagnóstico proyectable, «más humanizador, más educativo, [...] dado que pretende potenciar [...] lo más auténtico para el desarrollo y la realización de lo humano»

(López y Valero, 1995), ya que:

- «contempla la experiencia humana como un proceso inacabado» en un continuo proceso de concreción «a través de la participación comunicativa de las personas implicadas»,
- «acepta el despliegue de las vivencias como un quehacer de autonomía, de autorrealización personal», y
- «es activo y abierto, al proponer [...] alternativas críticas-creativas y participativas».

3.2. Fase 2.ª: Diseño del programa

Nos encontraríamos ante el «conjunto de decisiones y de operaciones que se concretan como alternativa vivencial [...] para mejorar, superar, potenciar, las experiencias personales expresadas en la investigación» (López y Valero, 1995). Alternativa porque expresa la voluntad de realizar de una manera más personal y creativa ese paso de los alumnos desde el CEIP al IES en 1.º de ESO y vivencial porque forma parte de mi experiencia vital y educativa a lo largo de muchos años en contacto con estos grupos de alumnos desde la tutoría concreta y desde la jefatura de estudios a cargo del nivel de 1.º de ESO.

En este apartado del diseño del programa se tendrían que concretar los objetivos, la metodología, la temporalización, las actividades y los recursos a utilizar (Pérez Serrano, 2000).

3.2.1. Objetivos

Por todo lo anterior se plantea iniciar el curso de 1.º de ESO de una forma diferente que facilite la incorporación de los nuevos alumnos y familias a la vida del centro, evitando la lógica dispersión inicial y dando respuesta a su necesidad de sentirse acogidos y acompañados y de tener adultos de referencia en este momento del tránsito.

Se estaría hablando, por un lado, de objetivos de «relación interpersonal y social» en los que «la promoción de los sentimientos de ser como los otros seres humanos, compartir con ellos y recibir y dar satisfacciones es un objetivo de la orientación». También tendría cabida el «objetivo del desarrollo personal» como búsqueda de la propia identidad, el crecimiento emocional y la adquisición de valores. Por otra parte, tendrían también importancia los «objetivos de interacción positiva con el ambiente» que nos llevarán a «utilizar los ambientes más productivamente» y a posibilitar «crear el cambio en el ambiente si es necesario para el desarrollo del orientado» (Repetto, 1998).

El programa de intervención «Programa de Acogida para alumnado de 1.º de ESO en IES de la comunidad de Madrid» participa de este enfoque de objetivos puesto que se está hablando de darse la bienvenida todos los que compartirán un año nuevo que se espera que sea agradable. Se está hablando de facilitar la entrada en un grupo nuevo para iniciar una nueva aventura. Y se está hablando, por fin, de tener la oportunidad de conocerse para continuar con su proceso de crecimiento personal, de integrarse e informarse para ponerse en situación de dar el pistoletazo de salida a este nuevo curso.

La formulación concreta de los mismos sería la siguiente:

Objetivos generales:

- Respondería al conjunto de alternativas que se proponen como modelo alcanzable.
- Educar en el desarrollo personal en un momento de cambio.
- Sensibilizar acerca de los beneficios de un buen clima de interacción personal.
- Promover el desarrollo y la clarificación de valores.
- Objetivos específicos:
- Concreción, desde cada persona y grupo, de lo expuesto anteriormente.
- Desarrollar el reconocimiento de su propia identidad.
- Identificar elementos favorecedores de la autoestima personal.
- Favorecer un clima de colaboración, participación y solidaridad.
- Posibilitar la adquisición de normas y hábitos de trabajo individuales y grupales.
- Adquirir un decálogo de normas de convivencia, en dos aspectos relevantes como son el del trabajo personal y el de las relaciones personales, para el aula y el centro.

3.2.2. Metodología

La metodología a utilizar tendrá que participar de diferentes principios (Pérez Serrano, 2000):

- Psicológicos: como ya hemos especificado con anterioridad en nuestro trabajo de investigación y que tienen que ver, fundamentalmente, con el particular ritmo de construcción de su identidad personal y grupal.
- Actividad: será el alumnado el protagonista fundamental de las actividades propuestas en las Jornadas de Acogida.
- Participación: se buscará su participación activa en el desarrollo de las mismas para llegar a aprendizajes significativos.
- Flexibilidad: ya que permite algo fundamental en el tema que nos ocupa, como es la adaptación real a la nueva situación: el paso del CEIP al IES.
- Trabajo en equipo: para buscar la consecución de los objetivos relativos a la colaboración y la solidaridad.

3.2.3. Temporalización

Las actividades concretas de las Jornadas de Acogida para el alumnado de 1.º de ESO se realizarán en cuatro jornadas, en horario especial, al inicio del curso escolar en septiembre. Se procurará que, sobre todo en las dos primeras jornadas, no haya ningún grupo de alumnos en el IES, ya que de esta manera ellos, los alumnos de 1.º de ESO y sus familias, serán el centro de toda la atención de la comunidad educativa en un inicio de curso frenético debido a las características que ya hemos apuntado: precipitación, desorden, falta de profesores asignados por la administración educativa, etc.

A modo de ejemplo, nos valdría el siguiente cuadro:

Tabla 7.
Temporalización Jornadas de Acogida 1.º de ESO

| Jornada | Horario | Actividad | Participantes |
|---------|---------------|-------------------------------|---|
| Primera | 11:00 - 13:00 | Encuentro con familias. | Familias de alumnado nuevo en el IES. Alumnado nuevo en 1.º de ESO. Equipo directivo. Tutor y equipo docente. Orientador. Comunidad educativa. |
| Segunda | 10:00 - 12:00 | Actividades de tutoría. | Todo el alumnado de 1.º de ESO en cada grupo. Tutor de cada grupo. Equipo docente. |
| Tercera | 10:00 - 12:00 | Actividades de tutoría. | Todo el alumnado de 1.º de ESO en cada grupo. Tutor de cada grupo. Equipo docente. |
| Cuarta | 10:00 - 13:00 | Convivencia en Casa de Campo. | Todo el alumnado de 1.º de ESO en global. Equipo de tutores de 1.º de ESO. Equipo docente. |

Se deja constancia de que, por su propia naturaleza, habrá actividades que perduren en el tiempo a lo largo de todo el curso. Por ejemplo, «Nuestras Reglas de Juego», que servirá de autoevaluación personal y grupal en cada evaluación del curso. También el encuentro inicial con las familias servirá de arranque a las entrevistas individuales que se mantendrán hasta la evaluación 0.

3.2.4. Actividades

En primer lugar, se muestra un cuadro resumen de las actividades que configuran las Jornadas de Acogida en 1.º de ESO.

Tabla 8.

Actividades Jornadas de Acogida 1.º de ESO

| Actividad | Técnica de grupo | Descripción |
|--|---|--|
| Reunión con familias y alumnado nuevo 1.º ESO | Asamblea | Encuentro con familias y alumnado de 1.º de ESO. Dirigido por expertos: equipo directivo, tutores y equipo docente. Presentación de los asistentes: profesorado y familias. Presentación de la dinámica del IES y del curso especial de 1.º de ESO. Presentación de las Jornadas de Acogida. Intercambio de inquietudes y expectativas. Charla informal en la cafetería del IES. |
| Cadena de nombres | Asamblea Grupo clase | Lúdica. Fomentar la participación verbal a partir de la expresión de mi nombre y el recuerdo de los de los demás. |
| Este es mi amigo | Asamblea Grupo clase | Lúdica. Estimular la participación verbal y corporal a través del movimiento en el aula. |
| Tarjeta de presentación | Trabajo personal Asamblea Grupo clase | Reflexión-lúdica. Estimula el conocimiento personal. Favorece el conocimiento de los demás alumnos del grupo clase y del tutor/a. Estimula la memorización de cualidades de los demás. |
| Presentación del IES | Asamblea Grupo clase | Localización espacial. Reconocimiento de las instalaciones del IES: ubicación, función y destinatarios. |
| Tenemos un problema | Trabajo por equipos | Buscar solución a problemas a partir de pistas. Desarrolla la colaboración y la búsqueda de acuerdos. Favorece la aparición de diferentes roles en el trabajo de grupo. |
| Foto palabra | Trabajo personal Asamblea Grupo clase | Manifestación de expectativas con apoyo visual. Favorece el conocimiento de los demás alumnos del grupo clase y del tutor/a. Proporciona una idea de conjunto del grupo clase. |
| Nuestras reglas de juego | Asamblea Grupo clase | <i>Brainstorming</i> (torbellino de ideas) acerca de objetivos en dos aspectos: trabajo y convivencia. Toma de decisión grupal. |



| | | |
|----------------------------------|--|---|
| Mural resumen | Trabajo por equipos | Plasmar de forma gráfica todo lo acontecido en las Jornadas de Acogida. |
| Convivencia Casa de Campo | Actividad de convivencia al aire libre | Lúdica. Juegos cooperativos deportivos y predeportivos. Jornada de convivencia. |

3.2.5. Recursos

Es importante, para poder llevar adelante un proyecto, contar con los recursos necesarios para que este se pueda hacer realidad. Estos recursos serán de tres tipos: recursos humanos, recursos materiales y recursos financieros (Pérez Serrano, 2000). En el «Programa de Acogida para alumnado de 1.º de ESO en IES de la comunidad de Madrid» adoptarían la siguiente expresión:

Recursos Humanos. En este caso serían los aportados por la propia institución educativa: equipo directivo, equipo de tutores de 1.º de ESO, equipo docente de 1.º de ESO, Departamento de Orientación y resto de la comunidad educativa. En nuestro caso concreto hay que reseñar que la presentación inicial del programa de intervención al equipo directivo y al Departamento de Orientación, el desarrollo del mismo y las sesiones de información a tutores para la posterior puesta en práctica del mismo recayeron, en un principio, en mi persona. Y así actué de elemento catalizador para el desarrollo del mismo. Evidentemente son de agradecer las aportaciones de todas las personas que se sienten implicadas, fundamentalmente tutores de 1.º de ESO, porque de esa manera se va completando y perfeccionando el proyecto.

Materiales. También son aportados por el instituto y las personas que trabajamos en él y los propios alumnos, tanto las instalaciones (salón de actos, aulas, cafetería...), como el material fungible (papel continuo de colores, cartulinas, fotografías, rotuladores, pegamento, sobres, folios...) o instrumentos y otro tipo de materiales (tijeras, cámaras de fotos, fichas previstas...). Con todo, lo más importante según López Herrerías y Valero Iglesias (1995:52), está en la previsión con «claridad y acierto» de los mismos (López y Valero, 1995). Si todos los materiales están dispuestos con anterioridad al inicio de cada actividad, los espacios ordenados según lo previsto, las clases, mesas y sillas limpias, habiendo comprobado con antelación el funcionamiento de los medios técnicos... estaremos enviando un claro mensaje a nuestros interlocutores: alumnado de 1.º de ESO y sus familias. El mensaje será el del valor que se le da a la obra bien hecha. Y esa obra será la señal de identidad para abordar con éxito este programa de intervención educativa.

Económicos. La adquisición de los medios materiales está garantizada con los presupuestos del centro que permiten la reposición del mobiliario educativo y la compra del material fungible. En este caso hizo falta contar con el gasto económico que se generó con el refresco ofrecido al alumnado y sus familias en la cafetería del centro después de la reunión inicial, el primer día de las Jornadas de Acogida.

3.3. Fase 3.ª: Aplicación del programa

Esta fase del programa de intervención requiere «la atención cuidadosa por parte de la persona que diseñe el programa y por parte de los que participan en la ejecución del mismo para lograr los objetivos establecidos» (Repetto, 1998) ya que de ello depende su efectividad final. Para abordar con garantías esta fase de aplicación del programa se sigue una serie de cinco pasos que le dan coherencia (Álvarez et al., 1998).

En primer lugar se trataría de «impulsar la percepción de necesidad y utilidad del programa» (Álvarez et al., 1998). Se estaría hablando de la sensibilización y de la toma de conciencia para despertar el interés de los docentes en la aplicación del programa de intervención (Pérez Serrano, 2000). La persona promotora del programa, siempre desde la más exquisita humildad, deberá lograr el mayor grado de implicación posible por parte del personal docente directamente implicado en su ejecución. Si se quiere que responda a un planteamiento global de centro, habrá que conseguir la implicación del equipo directivo, en primer lugar, contar con el apoyo explícito del Departamento de Orientación y del equipo de tutores de 1.º de ESO de una manera especial por ser los más

directamente implicados, así como de los equipos docentes del mismo nivel.

A continuación se procedería a la organización del grupo de tutores de 1.º de ESO para lograr la máxima capacitación en técnicas de dinámicas de grupos y resolver cuantas dudas se presenten acerca del diseño de las Jornadas de Acogida para alumnado de 1.º de ESO.

Posteriormente se ejecutará el programa mediante la realización de las actividades propuestas. Se trata de un proceso de retroalimentación puesto que procura la comunicación continua entre todos los participantes acerca de las posibles incidencias y propuestas de mejora en su ejecución. Esto facilitará el control en la ejecución del programa y será útil para llevar a cabo una evaluación posterior (Repetto, 1998).

Será importante también asegurar la continuidad del programa para no depender, como ya se ha dicho con anterioridad, del voluntarismo personal y circunstancias más o menos favorecedoras. Para ello tendrá que contar con el acuerdo del claustro de profesores y estar recogido en los documentos oficiales del centro como la Programación General Anual (PGA), el Reglamento de Régimen Interno (RRI) en su apartado de convivencia y tener su explicitación en el Plan de Acción Tutorial (PAT) de 1.º de ESO.

Por último, se realizaría la evaluación de la utilidad del programa, que, aunque sea llevada a cabo en cada una de las fases del programa, al finalizar la aplicación del mismo se deberá proceder a su registro para futuras consultas o para elaborar las propuestas de mejora pertinentes.

3.4. Fase 4.ª: Evaluación del programa

Se puede empezar esta cuarta fase del programa de intervención planteando de una forma coloquial (Casellas, 2003) una serie de preguntas que se vienen a la mente cuando de evaluar algún proceso o actividad se trata. ¿Qué tal ha salido?, ¿por qué ha salido así?, ¿para qué sirve todo esto?, ¿tiene alguna utilidad en sus vidas? y ¿en la mía?, ¿ha ocurrido algo que no estaba previsto? En definitiva, ¿se ha producido el «acto pedagógico» (Meirieu, 2006) en nuestra práctica del programa?

Estas y otras preguntas nos asaltan a la vuelta de la esquina de cada clase, seminario o curso que impartimos. Siempre he pensado lo mucho que saldremos enriquecidos de esta singular confrontación si somos capaces de conjugar con humildad y valentía la primera y segunda persona del singular y con sinceridad la primera del plural.

Se entiende por la evaluación de programas «un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso» (Pérez Juste, 2000).

La evaluación indicaría «en qué medida un programa causa los cambios en la dirección deseada» en relación con los objetivos planteados (Repetto, 1998) y, como ha quedado explicitado anteriormente, su finalidad estaría centrada en los procesos de mejora, según corresponde a los actos educativos.

La alusión al contexto estaría plenamente justificada en nuestro «Programa de Acogida para alumnado de 1.º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid» ya que se debe tratar de un proyecto que abarque la globalidad de la vida del centro, concretado en su proyecto educativo, para que se den tres características vitales entre ambos: coherencia, sintonía y armonía (Pérez Juste, 2000).

Nuestro programa de intervención exige una evaluación flexible y continua, basada en métodos cualitativos y puesta de manifiesto en tres momentos a lo largo del proceso, como a continuación se indica.

En primer lugar, se planeará la evaluación del diseño.

2.

Evaluación del diseño

| | |
|--------------------|--|
| Finalidad | Establecer la calidad técnica del programa. |
| Función | Formativa: toma de decisiones de mejora que favorezcan el desarrollo del programa. |
| Metodología | Análisis de documentos. Juicio de expertos. |

| | |
|------------------------------|--|
| Información a recoger | Sobre la fundamentación del programa. Sobre las necesidades y expectativas de los destinatarios. |
| Criterios | Calidad y adecuación de los objetivos a las necesidades de los destinatarios. Suficiencia de medios y recursos. Viabilidad del programa. Evaluabilidad del mismo. |
| Decisiones | Formativas, de mejora previa a su aplicación. |

Fuente: Pérez Juste (2000).

Esta actividad evaluativa estaría «encaminada a determinar la congruencia y la viabilidad» (Reboloso et al., 2008) del proyecto de intervención.

En este momento de la evaluación se estaría trabajando en una doble dirección. Por un lado, se analizaría la «cobertura en la teoría e investigación previa» (Reboloso et al., 2008). En nuestro caso se parte del documento de investigación con grupos de discusión realizado con el alumnado y tutores y profesores de 1.º de ESO en el que aparece como una de sus conclusiones la de planificar unas Jornadas de Acogida para el alumnado de 1.º de ESO y que vendría a validar el diagnóstico de las necesidades puestas de manifiesto por los destinatarios del programa de intervención. Por otro lado, se estaría trabajando sobre el «análisis de la base lógica del programa», para lo cual analizaremos «la congruencia entre la definición de los objetivos y la sucesión de actividades previstas» (Reboloso et al., 2008). En este caso nos resulta de mucha utilidad la realización, en estos años, de programas piloto que nos suministran abundantes datos y nos permiten analizar la calidad técnica del programa, así como los objetivos que se pretenden, la suficiencia de medios y recursos (haciendo especial hincapié en los personales), la viabilidad del programa y su evaluabilidad.

En un segundo momento se procederá a la evaluación de la aplicación o implementación del programa de intervención.

Tabla 10.
Evaluación de la aplicación

| | |
|------------------------------|--|
| Finalidad | Facilitar, a tiempo, la toma de decisiones de mejora. Acumular información para introducir mejoras. |
| Función | Formativa. |
| Metodología | Recogida de información mediante la observación. Análisis de la información mediante sesiones de grupo. |
| Información a recoger | Incidencias sobre el desarrollo del programa. |
| Criterios | Cumplimiento de lo diseñado. Satisfacción de los implicados: profesorado y alumnado de 1.º de ESO. |
| Decisiones | Ajustes parciales. |

Fuente: Pérez Juste (2000).

Es inevitable que después de cada Jornada de Acogida, cuando coincidimos con nuestros compañeros, surjan preguntas como: «¿qué tal ha salido?, ¿les ha gustado?, ¿les habrá servido de algo?, ¿te ha dado tiempo a todo?...». La manifestación espontánea de estas inquietudes abre la puerta a lo que se denomina «evaluación de procesos» (Reboloso et al., 2008). Las técnicas a utilizar serán eminentemente cualitativas porque nos ofrecen una información más rica y directa de lo acontecido durante la puesta en marcha de las actividades concretas. La información recogida durante la aplicación del programa fruto de la observación continua y sistemática será utilizada en las reuniones diarias del equipo de tutores de 1.º de ESO para valorar las incidencias producidas, detectar alteraciones en los tiempos de realización, visualizar efectos no previstos o dificultades en algunas actividades. En cada sesión de trabajo del grupo de tutores se procederá a realizar una breve autoevaluación que servirá para valorar diferentes aspectos de nuestra acción formativa, «nivel de evaluación 2» (Casellas, 2003).

Tabla 11.

Autoevaluación de la acción formativa

Completa la siguiente escala de autoevaluación para mostrar tu nivel de acuerdo (7) o desacuerdo (1) con las siguientes afirmaciones:

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| He previsto los recursos necesarios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| He dado instrucciones claras, concretas y breves. | | | | | | | |
| He dirigido/sugerido cuando ha hecho falta. | | | | | | | |
| He facilitado la intervención del mayor número posible de miembros del grupo. | | | | | | | |
| He respetado el guion de trabajo en las instrucciones dadas al grupo. | | | | | | | |
| He dejado que el grupo interviniese más que yo. | | | | | | | |
| He comenzado la sesión puntualmente. | | | | | | | |
| He escuchado al grupo adecuadamente. | | | | | | | |
| He logrado que los miembros del grupo tomaran conciencia de sus propios sentimientos y de su propia conducta. | | | | | | | |
| He dejado cerrados todos los asuntos que han surgido. | | | | | | | |

Fuente: Casellas (2003).

Al final de cada sesión se tomarán los acuerdos oportunos que podrán producir ajustes parciales en el programa y que, en todo caso, servirán para las decisiones de mejora a tomar de cara a futuras ejecuciones del Programa de Acogida.

Por último, se daría un tercer paso que consistiría en la evaluación del programa, cuyos resultados nos permitirán adoptar las decisiones pertinentes de cara al futuro: institucionalizar el programa con las mejoras oportunas o directamente suprimirlo.

Tabla 12.

Evaluación del Programa

| | |
|------------------------------|---|
| Finalidad | Comprobar la eficacia del programa. |
| Función | Sumativa. |
| Metodología | Recogida de información mediante fichas de autoevaluación. |
| Información a recoger | Resultados en relación con los objetivos. |
| Criterios | Eficacia en el grado de logro. Satisfacción de los agentes y destinatarios. Impacto en el contexto (IES). |
| Decisiones | Sumativas: mantener o suprimir el programa. Formativas: mejorar el programa para el futuro. |

Fuente: Pérez Juste (2000).

En este momento se tendrá que realizar el esfuerzo por evaluar en una triple dirección: para valorar la eficacia en el logro de los objetivos y realizar los ajustes necesarios en nuestra intervención, para valorar el grado de satisfacción tanto de tutores como del alumnado de 1.º de ESO por la utilidad de las acciones realizadas y para valorar el impacto de nuestro programa de intervención sobre el contexto concreto que sería la vida en el IES.

En los tres casos se utilizarán, desde la metodología cualitativa, escalas de autoevaluación para valorar el grado de logro de objetivos (profesorado) y satisfacción con las actividades realizadas (profesorado y alumnado) y observación de impacto en el contexto que se insertan a continuación.

Figura 3.
Autoevaluación del grado de logro de los objetivos

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DEL GRADO DE LOGRO DE LOS OBJETIVOS
PROGRAMA DE ACOGIDA PARA ALUMANDO DE 1º DE ESO EN IES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Después de haber procedido a la aplicación de nuestro programa de intervención educativa valore en qué medida ha contribuido su aplicación a las consecución de los objetivos generales y específico propuestos, siendo "7" el valor máximo y "1" el valor mínimo.

| OBJETIVOS | GRADO DE LOGRO | | | | | | |
|--|----------------|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| GENERALES: | | | | | | | |
| Educación en el desarrollo personal en un momento de cambio. | | | | | | | |
| Sensibilizar acerca de los beneficios de un buen clima de interacción personal. | | | | | | | |
| Promover el desarrollo y clarificación de valores. | | | | | | | |
| ESPECÍFICOS: | | | | | | | |
| Desarrollar el conocimiento de su propia identidad. | | | | | | | |
| Identificar elementos favorecedores de la autoestima personal. | | | | | | | |
| Favorecer un clima de colaboración, participación y solidaridad. | | | | | | | |
| Posibilitar la adquisición de normas y hábitos de trabajo individuales y grupales. | | | | | | | |
| Promover la adquisición de un decálogo grupal de normas de convivencia y trabajo personal. | | | | | | | |

Figura 4.
Autoevaluación Jornadas de Acogida. Modelo para el profesorado

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS JORNADAS DE ACOGIDA
PROGRAMA DE ACOGIDA PARA ALUMANDO DE 1º DE ESO EN IES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Después de haber procedido a la aplicación de nuestro programa de intervención educativa valore en qué medida contribuyen las siguientes actividades de las Jornadas de Acogida a la consecución de sus objetivos, siendo "7" el valor máximo y "1" el valor mínimo.

| ACTIVIDADES | OBJETIVOS | GRADO DE LOGRO | | | | | | |
|--|---|----------------|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Reunión con familias y alumnado 1º de ESO. | Facilitar la incorporación al centro de alumnos y familias. Informar sobre la dinámica del centro. Crear clima de comunicación y colaboración. | | | | | | | |
| Cadena de nombres. | Conocer el nombre de todos los miembros de la clase. Provocar una situación de participación general. | | | | | | | |
| Este es mi amigo. | Favorecer un buen clima de aceptación entre todos. Promover sentimientos de acogida. | | | | | | | |
| Tarjeta de presentación. | Darnos a conocer ante un grupo que inicia su andadura. | | | | | | | |
| Presentación del IES. | Conocer la ubicación de las dependencias del IES. | | | | | | | |
| Tenemos un problema | Favorecer el trabajo en equipo. Observar los diferentes papeles que se adoptan. | | | | | | | |
| Foto palabra | Favorecer la expresión de sentimientos en el grupo clase. Sacar a la luz las expectativas individuales y del grupo. | | | | | | | |
| Nuestras reglas de juego | Estimular la manifestación de objetivos a conseguir en dos aspectos: trabajo personal y convivencia. Realizar la elección de cuatro compromisos concretos y evaluables en cada uno de los dos apartados. Elegir un lema que sintetice aquello que pretendemos lograr. | | | | | | | |
| Mural resumen jornadas | Plasmar todas las manifestaciones de las Jornadas de Acogida. Reconocer un elemento de identidad común de nuestro grupo clase. Fomentar la reflexión acerca de los compromisos adoptados. | | | | | | | |
| Actividad de convivencia | Favorecer un clima general de acogida y relación entre todos. | | | | | | | |
| GRADO DE SATISFACCIÓN GENERAL CON LAS JORNADAS DE ACOGIDA | | | | | | | | |
| PROPUESTAS DE MEJORA | | | | | | | | |

Figura 5.
Autoevaluación Jornadas de Acogida. Modelo para el alumnado

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS JORNADAS DE ACOGIDA

Después de haber celebrado nuestras Jornadas de Acogida al comienzo de un nuevo curso os pedimos que valoréis con total sinceridad el grado de satisfacción que os han producido las siguientes actividades que hemos realizado, siendo "7" el valor máximo y "1" el valor mínimo.

| ACTIVIDADES | OBJETIVOS | GRADO DE SATISFACCIÓN | | | | | | |
|--|---|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Reunión con familias y alumnado 1º de ESO. | Facilitar la incorporación al centro de alumnos y familias. Informar sobre la dinámica del centro. Crear clima de comunicación y colaboración. | | | | | | | |
| Cadena de nombres. | Conocer el nombre de todos los miembros de la clase. Provocar una situación de participación general. | | | | | | | |
| Este es mi amigo. | Favorecer un buen clima de aceptación entre todos. Promover sentimientos de acogida. | | | | | | | |
| Tarjeta de presentación. | Darnos a conocer ante un grupo que inicia su andadura. | | | | | | | |
| Presentación del IES. | Conocer la ubicación de las dependencias del IES. | | | | | | | |
| Tenemos un problema | Favorecer el trabajo en equipo. Observar los diferentes papeles que se adoptan. | | | | | | | |
| Foto palabra | Favorecer la expresión de sentimientos en el grupo clase. Sacar a la luz las expectativas individuales y del grupo. | | | | | | | |
| Nuestras reglas de juego | Estimular la manifestación de objetivos a conseguir en dos aspectos: trabajo personal y convivencia. Realizar la elección de cuatro compromisos concretos y evaluables en cada uno de los dos apartados. Elegir un lema que sintetice aquello que pretendemos lograr. | | | | | | | |
| Mural resumen jornadas | Plasmar todas las manifestaciones de las Jornadas de Acogida. Reconocer un elemento de identidad común de nuestro grupo clase. Fomentar la reflexión acerca de los compromisos adoptados. | | | | | | | |
| Actividad de convivencia | Favorecer un clima general de acogida y relación entre todos. | | | | | | | |
| GRADO DE SATISFACCIÓN GENERAL CON LAS JORNADAS DE ACOGIDA | | | | | | | | |
| PROPUESTAS DE MEJORA | | | | | | | | |



Figura 6.
Modelo de observación del impacto en el contexto

MODELO DE OBSERVACION DEL IMPACTO EN EL CONTEXTO
PROGRAMA DE ACOGIDA PARA ALUMNADO DE 1º DE ESO EN IES DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Después de haber procedido a la aplicación de nuestro programa de intervención educativa valore si se han producido cambios significativos en alguno de los siguientes indicadores por efectos de su realización. Si es así, rogamos que especifique en qué sentido. Si lo considera oportuno puede añadir algunos nuevos.

| INDICADORES | SI | NO | OBSERVACIONES |
|--|----|----|---------------|
| AMBIENTALES | | | |
| Ambiente en las clases de 1º de ESO | | | |
| Espacio físico de las aulas de 1º de ESO: decoración, orden, limpieza. | | | |
| Espacio físico del pasillo de las aulas de 1º de ESO | | | |
| RELACIONALES | | | |
| Relación inicial con las familias del alumnado de 1º ESO. | | | |
| Relación periódica a lo largo del curso con las familias. | | | |
| Relación inicial del alumnado de 1º de ESO con su tutor/a. | | | |
| Relación inicial del alumnado de 1º de ESO con su Equipo Docente. | | | |
| Relación del alumnado de 1º de ESO entre sí. | | | |
| ANIMICOS | | | |
| Manifestación de sentimientos de soledad por el alumnado de 1º de ESO al inicio del curso. | | | |
| Sensibilidad del Equipo Directivo ante la Acogida al alumnado de 1º de ESO | | | |
| Sensibilidad del Equipo Docente ante la Acogida al alumnado de 1º de ESO. | | | |
| Sensibilidad del Claustro ante la Acogida al alumnado de 1º de ESO | | | |
| Sensibilidad de la comunidad educativa ante la Acogida. | | | |
| ORGANIZATIVOS | | | |
| Proceso de asignación de tutores en 1º de ESO. | | | |
| Importancia del Equipo Docente en 1º de ESO. | | | |
| Inicio de curso para el alumnado de 1º de ESO. | | | |

5. Evaluación

Adjuntamos en este apartado los resultados de la evaluación realizada en los cursos 16/17 a 19/20 utilizando las tres escalas de autoevaluación anteriormente presentadas.

Figura 7.
Autoevaluación alumnado

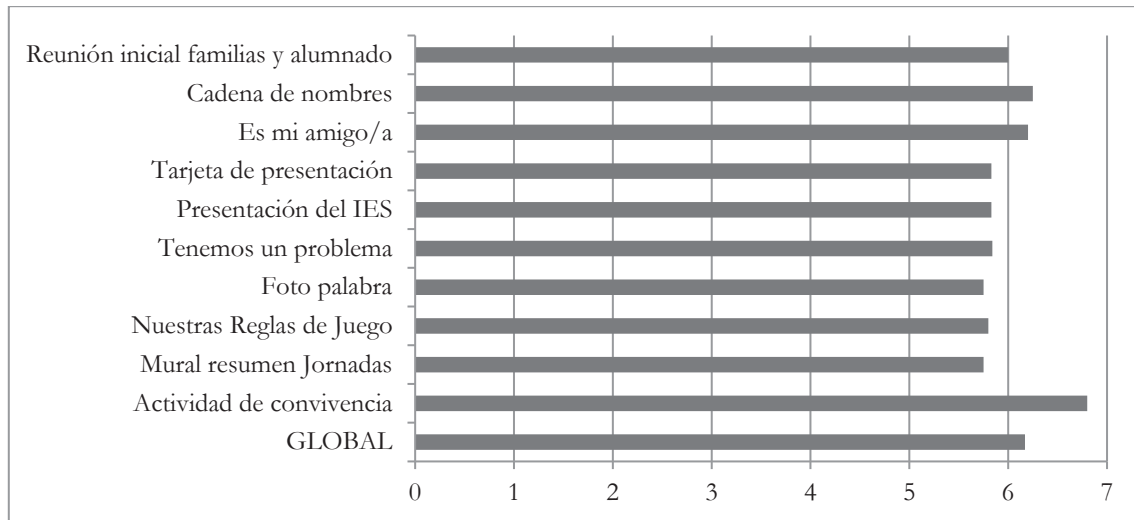


Figura 8.
Autoevaluación profesorado

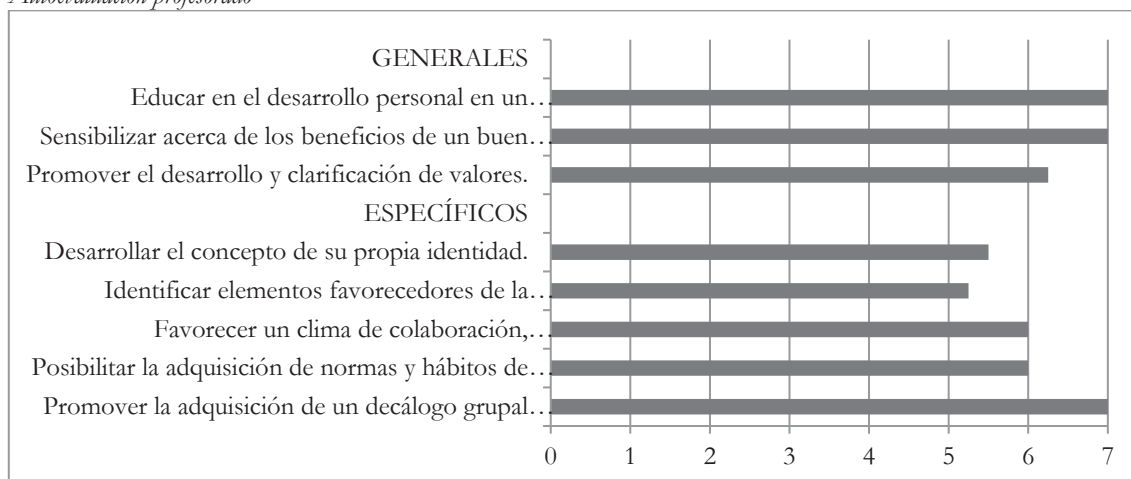
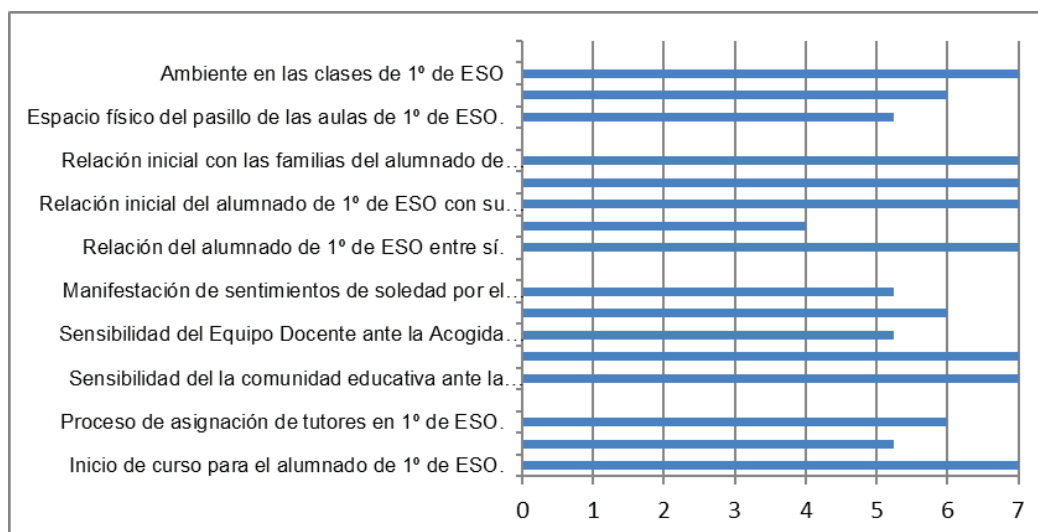


Figura 9.
Autoevaluación del impacto en el contexto



Entre las observaciones recogidas en el Modelo de observación de impacto en el contexto destacamos las siguientes:

Se crean vínculos, desde el primer momento, tanto entre el alumnado como con los tutores. Las jornadas de acogida permiten que los grupos estén más cohesionados entre sí y más cercanos a su tutor. Mejora la disciplina.

Se observa un mayor interés en la decoración y cuidado de las clases y una mejora del entorno con participación del alumnado en la creación de un espacio propio más humanizado: decoración, plantas...

Facilita la transición y ayuda a generar nuevas rutinas.

Se observa una mayor cercanía con las familias, quienes muestran mayor tranquilidad en el tránsito al instituto. Agradecen conocer al tutor desde principios de curso, con las citas de toma de contacto inicial.

Las jornadas de acogida permiten al alumnado interiorizar que su figura de referencia en el IES es el tutor produciéndose una mayor vinculación y conocimiento desde el principio. Esto ayuda a detectar y derivar dificultades entre el alumnado para ser abordadas desde los cauces adecuados.

Facilita la transición desde Primaria, donde el número de docentes es más reducido. Existe el hándicap de la no participación de todo el equipo docente en las jornadas.

Las actividades propuestas permiten la interacción desde el primer momento. Facilitan la acogida

de alumnos nuevos y permiten al profesor tutor analizar las relaciones intergrupales.

Dan pie a que el alumnado muestre sus sentimientos. Permiten la detección, por parte del profesor tutor, de posibles dificultades o información valiosa, en un espacio lúdico e informal, para las posteriores reuniones con las familias.

Cada vez se han tenido más en cuenta desde el equipo directivo, dado el beneficio global observado. Las jornadas de acogida se respetan como una actividad institucionalizada y característica del centro.

Hacen que el claustro tome conciencia de la importancia del cambio del colegio al instituto para el alumnado.

Agradecimiento por parte del alumnado y sus familias, del AMPA. El personal no docente también se implica en las jornadas y permite que se familiaricen con sus funciones.

Desde el equipo directivo y los departamentos se piensa la mayor idoneidad de los tutores de estos cursos. Cuidado del perfil del tutor para que sea un profesor con muchas horas lectivas con los alumnos para facilitar el seguimiento. Mejor si es maestro.

Es esencial el perfil del profesorado de 1.º ESO, se observa unos mejores resultados, no tanto académicos, que también, sino de convivencia, cuando el equipo docente se compone de profesores más cercanos e implicados. Colaboración entre profesores de distintas materias para fomentar el trabajo cooperativo e interdisciplinar.

Estas jornadas permiten un inicio más sencillo al producirse una adaptación del alumnado al centro y viceversa. El programa exige un comienzo distinto al del resto de cursos que permite dedicar varios días lectivos a la convivencia y la cohesión de grupo.

5. Conclusiones

Como es de suponer, no se llega a la presentación de este «Programa de Acogida para alumnado de 1.º de ESO en IES de la Comunidad de Madrid» desde el vacío. Durante muchos años he sentido, junto a bastantes compañeros/as de profesión, la necesidad de empezar los cursos de forma diferente, más personal y cercana a las personas que son objeto de nuestra dedicación: nuestros/as alumnos/as.

En principio se trataba de organizar una serie de actividades para dar contenido a las Jornadas Iniciales, tal como nos sugerían Brunet Gutiérrez y Negro Faile ya por el curso 1988/89 en el CEIP «Giner de los Ríos» del barrio de la Fortuna en Leganés (Madrid) para los cursos de 6.º, 7.º y 8.º de EGB. Después lo seguimos llevando a cabo en los grupos de Garantía Social y Programas de Capacitación Profesional Inicial (PCPI) en el IES Humanes, de Humanes de Madrid (Madrid) desde el curso 2001/02. En ese mismo centro y desde mi cargo de adjunto a Jefatura de Estudios encargado de 1.º de ESO iniciamos esas jornadas también para el alumnado de 1.º de ESO desde el curso 2008/2009. Por último, en el IES Eijo y Garay (Madrid), como tutor de 1.º de ESO, también las venimos realizando desde el curso 2013/2014.

Fruto de lo que podríamos considerar como experiencias piloto de años anteriores he podido tener acceso a cantidad de datos obtenidos de observaciones formales y no formales que me han facilitado enormemente la evaluación formativa para introducir continuas mejoras que ahora se han plasmado en este Programa de Intervención Educativa.

En la fase de «Evaluación de Necesidades», como ya hemos reflejado oportunamente, ha sido determinante el trabajo de investigación mediante grupos de discusión con el alumnado y profesorado de 1.º de ESO llevado a cabo en el marco de esta tesis doctoral: «El tutor en 1.º de la ESO: necesidad de adultos de referencia» (Muñoz, 2016).

En cuanto a la fase de «Diseño del Programa», hemos ido ganando en operatividad de los objetivos para facilitar el posterior proceso evaluativo. La temporalidad ha sufrido ajustes adaptándose a las circunstancias organizativas de los diferentes centros. Al principio se realizaban en dos jornadas, no existía la actividad de convivencia fuera del centro, la reunión inicial con las familias quedaba fuera de las jornadas, ya que se llevaba a cabo cuando el IES las planteaba allá por el mes de octubre, la presencia del equipo docente no era tan visible y el que esté presente en las Jornadas es una manera de buscar su implicación activa. Actualmente, y en el marco de este Programa de Intervención, se pretende que sean las circunstancias organizativas del centro las que se adapten al «Programa de Acogida para alumnado de 1.º de la ESO en IES de la Comunidad de Madrid», respondiendo así, por cierto, a la valoración del impacto en el contexto real.

Por lo que respecta a la fase de «Aplicación del Programa», tengo que destacar la enorme importancia que tiene la forma de actuar, con la máxima delicadeza, tacto y humildad, por parte del animador, dinamizador del proyecto. Es decir, de mí mismo, y no me duelen prendas en reconocer que a veces me resulta difícil lograrlo. Sigo descubriendo que de esa manera se puede lograr la plena participación del equipo de tutores y/o del equipo docente de igual a igual.

Referencias

- Álvarez González, M., Riart Vendrell, J., Martínez Muñoz, M. y Bisquerra Alzina, R. (1998). El modelo de programas. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Modelos de orientación e intervención pedagógica* (pp. 85-102). Praxis.
- Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (1998). Modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 79-123.
- Badia Garganté, A. y Mauri Majós, T. (2004). La práctica psicopedagógica en contextos de educación formal. En A. Badia Garganté, T. Mauri Majós y C. Monereo Font (coords.), *La práctica psicopedagógica en educación formal* (pp. 45-71). UOC.
- Baráibar López, J. M. (2003). Análisis de necesidades formativas. En R. Lamata Cotanda y R. Domínguez Aranda (coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (pp. 108-128). Narcea.
- Bausela Herreras, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; modelo de intervención por programas. *EduPsykhé*, 3(2), 201-216.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1998). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. Bisquerra Alzina (coord), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 9-22). Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1998). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra Alzina (coord), *Modelos de orientación e intervención pedagógica* (pp. 55-65). Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Brunet Gutiérrez, J. J. y Negro Faile, J. L. (2001). *Tutoría con adolescentes: técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*. San Pío X.
- Casellas López, L. (2003). Evaluación de los procesos formativos. En R. Lamata Cotanda y R. Domínguez Aranda (Coords.), *La construcción de procesos formativos en educación no formal* (pp. 223-255). Narcea.
- González Pérez, A. y Solano Chía, J. M. (2015). *La función de tutoría. Carta de navegación para tutores*. Narcea. <https://doi.org/10.32541/recie.2016.v1i1.pp126-127>
- López Herrerías, J. Á. y Valero Iglesias, L. F. (1995). *Cómo hacer proyectos pedagógicos participativos*. Angle.
- Martínez Clares, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. EOS.
- Muñoz, A. (2016). *Tutoría en 1º de la ESO. Necesidad de adultos de referencia en el paso del CEIP al IES en la Comunidad de Madrid* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.
- Pérez Serrano, G. (2000). *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos*. Narcea.
- Reboloso Pacheco, E., Fernández Ramírez, B. y Cantón Andrés, P. (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Síntesis.
- Repetto Talavera, E. (1998). Diseño de Programas de Orientación. Algunos tipos de programas. En E. Repetto Talavera, V. Rus Anega y J. Puig Balaguer, *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica* (pp. 713-742). UNED.
- Repetto Talavera, E. (1998). Programas para el desarrollo vocacional. En E. Repetto Talavera, V. Rus Anega y J. Puig Balaguer, *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica* (pp. 781-798). UNED.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa* 16(2), 5-24.
- Santana Vega, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Pirámide.
- Simó Gil, N., Pamies Rovira, J., Collet-Sabé, J. y Tort Bardolet, A. (2014). La acogida educativa en



- los centros escolares de Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación, corrector*, 1, 177-194. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Velaz de Medrano Ureta, C., Blanco Blanco, Á., y Manzano Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, n° extra*, 138-173.



Programa de intervención socioeducativa «Mañanas activas». Una experiencia innovadora en un centro de educación secundaria del noroccidente asturiano

Socio-educational intervention program «Mañanas activas». An innovative experience in a secondary school in Northwestern Asturias

María López Catalán 

e-mail: marialc@educastur.org

Consejería de Educación. Asturias, España

Resumen

«Mañanas activas» es un programa de intervención socioeducativa que responde a la necesidad de promover actividades de reflexión y de trabajo colaborativo y cooperativo ante comportamientos disruptivos. La propuesta implica utilizar medidas educativas en lugar de la sanción y la expulsión del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), actuando sobre los factores de riesgo y protección frente al abandono escolar mediante intervenciones específicas dirigidas a colectivos que estén en riesgo de vulnerabilidad. El programa fue impulsado inicialmente desde el Departamento de Orientación del IES Marqués de Casariego (Asturias), como parte de un Proyecto de innovación pedagógica («Diversidad activa»). Se realizó durante el curso 2020/2021, en el centro educativo y dentro del horario lectivo. Estaba dirigido a alumnado de ESO derivado por el equipo docente por presentar unas características específicas: mostrar comportamientos disruptivos en el aula o centro educativo, presentar baja motivación hacia el aprendizaje y/o experiencias de fracaso durante su historia escolar. La experiencia fue valorada positivamente por el alumnado, el profesorado y las familias del centro educativo. Este trabajo pretende describir las principales características teóricas y metodológicas del programa, su proceso de implementación, así como hacer una breve evaluación del mismo. La intención es abrir la posibilidad de su transferencia a otros contextos.

Palabras clave: abandono escolar; educación secundaria; disciplina escolar; prevención.

Abstract

«Mañanas activas» (Active mornings) is a socio-educational intervention programme that tackles the need of promoting reflection activities and collaborative and cooperative work when facing disruptive behaviours. The proposal implies using these activities instead of the sanction and suspension of Compulsory Secondary Education students. It acts on the risk and protection factors related to school dropout through specific interventions, aimed at groups that are at risk of vulnerability. The program was initially promoted by the Guidance and Counselling Department of the IES Marqués de Casariego (Asturias), as part of a pedagogical innovation project («Diversidad activa», Active diversity). It was implemented during the 2020/21 academic year, in the school premises and within school hours. The program was designed for lower secondary school students sent to it by their tutors. These students showed specific indicators: they displayed disruptive behaviour in the classroom or at school, exhibited low motivation to learn or experienced repeated school failure. Students, teachers and families valued the experience positively. This paper intends to describe the main theoretical and methodological traits of the program, its implementation process, as well as to make a brief evaluation of it. The aim is to open possibilities for transferring it to other contexts.

Keywords: school dropout; secondary education; school discipline; prevention.

Revisado/Reviewed: 05-04-2022

Aceptado/Accepted: 04-05-2022

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

López, C. M. (2022). Programa de intervención socioeducativa «Mañanas activas». Una experiencia innovadora en un centro de educación secundaria del noroccidente asturiano. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 273-287. 10.15366/tp2022.39.020

Introducción

Entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible acordados por los países miembros de la ONU en Incheon (UNESCO, 2015) que deben ser alcanzados en los próximos 10 años (Agenda 2030), se encuentra el n.º 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas. Nos encontramos ante el reto a nivel global de superar las desigualdades sociales, mejorando el acceso, las oportunidades de aprendizaje y la educación de niñas y niños, de manera igualitaria y equitativa. Para ello, un primer paso, fundamental durante este proceso, es trabajar hacia la mejora de la atención a la diversidad y la convivencia desde los centros educativos contando con los agentes socioeducativos del entorno.

El principio de atención a la diversidad en educación consiste en el respeto a la diferencia y el mantenimiento de la diversidad a través de un conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.

Para hacer referencia al marco teórico que sustenta la puesta en marcha de la experiencia educativa que vamos a presentar, debemos hablar de conceptos clave para acercarnos a la educación tal y como la entendemos hoy en día. Términos como Escuela para todos o Atención a la Diversidad nacen a partir de una corriente filosófica de la educación que trataba de promover la idea de que el alumnado con discapacidad fuera educado en las escuelas ordinarias (Ainscow, Hopkins, Southworth y Wets, 2001). Dicho posicionamiento, que se materializó con el tiempo en la integración escolar de los niños y las niñas con discapacidades en la escuela ordinaria, ha evolucionado hacia lo que el pensamiento actual entiende como Educación Inclusiva y cuyo objeto es diseñar escuelas que tengan en cuenta las necesidades de todo el alumnado (Ainscow, 2004), entendiendo las necesidades en un sentido más amplio, más allá de la discapacidad. La integración como modelo presenta limitaciones claras, por su intento de amoldar el alumnado a las exigencias del sistema educativo general, cuando lo preciso es desarrollar e incluso transformar ese sistema para que se adapte a las necesidades de este (Ainscow, 2001). Así, enfoques educativos que son referentes a nivel internacional, y que actualmente guían las actuaciones en materia educativa a nivel estatal y autonómico, como el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (Meyer, Rose y Gordon, 2014; Pastor, 2016; Rose, 2008), se nutren de conceptos como Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad, además de conceptos propios de otros ámbitos, como Accesibilidad y Diseño Universal, para establecer modelos educativos que contemplen las necesidades de todo el alumnado desde el inicio, es decir, desde el diseño y la planificación de los espacios educativos, del currículo y de las programaciones didácticas y, en general, de toda actuación educativa.

Nuestro sistema educativo, basado en la legislación vigente en materia de Educación (LOMLOE) y sustentado por un marco teórico que se nutre del modelo educativo-constructivista, contempla la Atención a la Diversidad como un principio fundamental que debe inspirar y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de las diferentes etapas educativas. Una adecuada atención al alumnado en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) implica que todo el alumnado, independientemente de las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje y situaciones personales y/o sociales, logre adquirir unas competencias básicas que favorezcan su desarrollo integral y le preparen para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, así como para formar parte de la sociedad. De hecho, en nuestra Comunidad Autónoma, Asturias, en la etapa de Educación Secundaria, se enfatiza en que, desde la orientación, se trabajará especialmente «el acompañamiento al alumnado en el proceso de concepción y realización de proyectos de vida que guíen sus objetivos en los ámbitos personal, académico y profesional, con perspectiva coeducativa, facilitando oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el entorno educativo y laboral que le ayuden a elegir las opciones académicas y profesionales más acordes a sus intereses, capacidades y situación personal» (Decreto 147/2014).

Hace tiempo que, en nuestros centros educativos, venimos observando que existe alumnado con baja motivación hacia el aprendizaje y experiencias de fracaso durante su historia escolar que dificultan su acceso, permanencia y progresión en el sistema educativo y que forman parte de esa «diversidad» que igualmente debe ser atendida y hacerse partícipe de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuestra labor como profesionales de la educación es intentar mejorar esa atención y

lograr que todo el alumnado logre finalizar la etapa y acceder a estudios superiores, evitando el fracaso escolar y el abandono escolar temprano.

La Clasificación Normalizada de la Educación (CINE) de la UNESCO habla de fracaso escolar y lo computa como el porcentaje de población entre 16 y 18 años que no ha conseguido la titulación de la Educación Secundaria Obligatoria, mientras que para referirse a la población de 18 a 24 años que no ha completado la secundaria postobligatoria usa el término de Abandono Escolar Temprano (Consejo de la Unión Europea, 2003). En nuestro país no es posible acceder a niveles superiores sin haber obtenido la titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, de modo que el fracaso escolar conduce necesariamente al abandono escolar (Roca, 2010).

El Abandono Escolar Temprano (AET), como se indica anteriormente, se define como el porcentaje de la población de entre 18 a 24 años que no ha completado el nivel de secundaria de segunda etapa (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y posteriormente no se encuentre cursando estudios, sean o no reglados. Es un indicador educativo utilizado en la Unión Europea para comparar el desempeño de los países europeos en materia de educación.

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el año 2021, el abandono temprano de la educación y formación en España se sitúa en el 13,3 %, lo que supone un descenso de 2,7 puntos respecto al año anterior (en 2020 el porcentaje fue del 16 %). A pesar de estos datos, seguimos a 3,4 puntos de la media de la Unión Europea, y todavía lejanos de situarnos por debajo del 9 %, cifra establecida como objetivo europeo para 2030. En concreto, en la Comunidad Autónoma de Asturias, este porcentaje se sitúa en un 11,8 % en 2021, siendo su evolución claramente descendente en los últimos diez años (21,9 % en el año 2011).

Si atendemos a la diferencia por sexo, se mantiene una diferencia muy significativa entre el dato de los hombres (16,7 %) y el de las mujeres (9,7 %), indicando que el abandono masculino es muy superior al de las mujeres (un 72 % superior, para ser exactos). En Asturias los hombres se sitúan en un 14,8 %, mientras que las mujeres se sitúan en un 8,6 %, manteniéndose por tanto esa diferencia significativa que se observa a nivel estatal.

Pero ¿cuáles son las causas del fracaso escolar y del abandono escolar temprano? Es difícil identificar los múltiples factores que se esconden bajo su aparición y evolución. Ambos conceptos, junto con el absentismo escolar, como exponen Pérez-Herrero, Antúnez y Bruguera-Condon (2017), se encuentran íntimamente ligados entre sí, formando parte de un progresivo proceso de desvinculación de la escuela (el absentismo frecuente suele conducir al fracaso escolar y culminar con el abandono escolar prematuro). Rumberger y Lin (2008) distinguen dos tipos de predictores de abandono escolar: los de tipo individual, como el rendimiento educativo, las conductas (sobre todo las relacionadas con la implicación del estudiante), las actitudes (expectativas académicas), y los antecedentes personales (características demográficas y experiencias personales); y los institucionales, vinculados a la familia (estructura, recursos y prácticas), la escuela (profesorado, recursos, características estructurales, políticas y prácticas) y la comunidad (los barrios con mayor estatus socioeconómico facilitan el acceso a los recursos y modelos positivos). Los principales factores asociados al riesgo de abandono escolar según Fernández, Mena y Riviere (2010) son: absentismo, bajo rendimiento académico, repetición de curso, baja autoestima, escaso o nulo interés hacia el estudio e inadecuada adaptación social. Sabemos que el abandono escolar prematuro (último eslabón de ese proceso de desvinculación progresiva del que hablábamos) conlleva un importante factor de riesgo a nivel social, aumentando la probabilidad de que se presenten problemas de naturaleza académica, educativa, familiar y social como delincuencia, paro, marginalidad y analfabetismo, que dificultan la adquisición y desarrollo de competencias personales, profesionales y sociales (González y Guinart, 2011).

Como exponen Álvarez y Martínez-González (2016) en su trabajo sobre los factores de riesgo que influyen en el fracaso y en el abandono escolar, «la familia y el centro escolar son microsistemas de donde el individuo recibe las influencias más poderosas (valores, creencias, actitudes, roles, normas, etc.) y con los que mantiene sus primeras relaciones recíprocas y directas». Por otra parte, tanto los comportamientos parentales de implicación en la educación de los hijos en el hogar, como los relativos a la cooperación entre familia y centro escolar constituyen medidas preventivas y paliativas del fracaso escolar y del abandono temprano de los estudios.

Para Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa (2015) la vinculación escolar o, más específicamente, la falta de vinculación, es un concepto clave para capturar el proceso a través del cual los estudiantes se

desconectan de la escuela y, por tanto, es un indicador crucial para pronosticar los riesgos de abandono escolar. En su trabajo estudian las dimensiones conductual, emocional y cognitiva de la vinculación escolar de los estudiantes poniendo de manifiesto la importancia de esta para prevenir el abandono escolar prematuro. En este sentido, Vicente Abad (2021) señala en su trabajo sobre convivencia restaurativa que uno de los elementos clave que se ha descubierto gestionando la convivencia en los centros es la importancia de ofrecer al alumnado un papel activo y protagonista. Esto le aporta una motivación extra y le permite transformar de forma positiva sus entornos cercanos.

La gestión de la convivencia en el aula, en la escuela, en el entorno educativo, desde la óptica de la educación inclusiva, debe realizarse desde un marco relacional y restaurativo en el que primen la reflexión, el diálogo, el compromiso, la mediación, utilizando un enfoque preventivo y proactivo; transformando las prácticas retributivas en prácticas restaurativas, partiendo de nuestros conflictos para aprender a gestionarlos. A pesar de las evidencias que demuestran que la sanción en aplicación del Reglamento de Régimen Interno, sin una intervención educativa previa relacionada con el aprendizaje, tienen muy baja utilidad y lo único que conllevan es una desvinculación progresiva con el centro educativo, en la mayoría de los centros de Educación Secundaria de nuestro país este parece seguir siendo el modelo predominante.

Tanto la familia como la escuela tienen una gran influencia en las condiciones que facilitan o evitan que se acabe dando un abandono escolar prematuro y, por tanto, son agentes de peso en la prevención del mismo. De ahí la importancia de involucrar a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y de mejorar la atención que prestamos desde la escuela para poder compensar las desigualdades sociales que, en muchas ocasiones, están en la base del fracaso y del abandono escolar.

En concreto, en el IES Marqués de Casariego, situado en Tapia de Casariego, localidad del noroccidente asturiano, existen alumnas y alumnos que, debido en gran parte a experiencias repetidas de fracaso a nivel escolar, en muchos casos derivadas de dificultades de aprendizaje o dificultades a nivel sociofamiliar, presentan un bajo nivel de autoestima y un autoconcepto negativo a nivel académico, dando lugar a una desmotivación hacia el estudio, a un bajo rendimiento académico y, en ocasiones, a la manifestación de conductas disruptivas en el aula. Es por esta razón que, desde nuestro centro educativo, consideramos fundamental que se desarrollasen actuaciones innovadoras encaminadas a mejorar la atención de las necesidades educativas de todo el alumnado, que, a su vez, van a contribuir en gran medida a crear un clima positivo en los espacios educativos y, por tanto, a mejorar la convivencia escolar.

Es a partir de las necesidades detectadas, comentadas en el párrafo anterior, que surge la motivación entre el profesorado de plantear actuaciones pedagógicas innovadoras que favorezcan el desarrollo integral de todo el alumnado y la mejora de la convivencia. El Programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en la Educación de la Consejería de Educación de Asturias incluye diversas actuaciones y programas para desarrollar en los centros docentes, cofinanciadas por el Fondo Social Europeo (FSE), que persiguen el objetivo común de reducir y prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano. Entre dichas actuaciones educativas se encuentra la convocatoria de proyectos de innovación educativa, en la que se contextualiza el Proyecto «Diversidad activa: la atención a la diversidad como base para la mejora de la convivencia», presentado por nuestro centro.

Este proyecto se enmarca dentro del Plan de Atención a la Diversidad del Proyecto Educativo de Centro, fue aprobado por el claustro y el consejo escolar y se incluyó en la Programación General Anual del Instituto del curso 2020/21. Se articuló a partir de cinco ejes que se desarrollaron a través cinco Unidades de Actuación: 1. Alumnado con baja motivación hacia el aprendizaje y experiencias de fracaso durante su historia escolar; 2. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y aprendizaje; 3. Alumnado con problemas de tipo socioemocional; 4. Alumnado con necesidades sensoriales y cómo favorecer espacios y metodologías educativas sensorialmente inteligentes; y 5. Participación, cooperación y fomento de la autonomía personal del alumnado.

En el marco del proyecto anterior, en línea con el eje estratégico 1, se pone en marcha «Mañanas activas». Se trata de un programa de intervención socio-educativa que responde a la necesidad de promover actividades de reflexión y de trabajo colaborativo y cooperativo ante comportamientos disruptivos en lugar de la sanción y la expulsión del alumnado, actuando sobre los factores de riesgo y protección frente al abandono escolar y mediante intervenciones específicas dirigidas a colectivos que están en riesgo de vulnerabilidad (alumnado con baja motivación hacia el aprendizaje y experiencias de fracaso durante su historia escolar).

1. Objetivos

El objetivo general del proyecto «Diversidad activa» es promover una visión positiva y amplia de la diversidad, entendida como un compromiso de toda la comunidad educativa con cada alumno/a y sus diferentes características; y mejorar la atención a la diversidad del alumnado fomentando un clima de convivencia positivo, involucrando en dicho proceso a la comunidad educativa en su conjunto.

Como objetivos específicos de dicho proyecto se establecieron los siguientes:

- Promover actividades de reflexión y de trabajo en competencias sociales a nivel individual y a nivel grupal y cooperativo ante comportamientos disruptivos en el entorno educativo, en lugar de la sanción y la expulsión del alumnado.
- Mejorar las actuaciones dirigidas a responder a las necesidades específicas de apoyo educativo de cada alumna y alumno, teniendo en cuenta especialmente la esfera socioemocional.
- Favorecer un clima positivo en el aula y en el centro a través del análisis de las características individuales y grupales y el fomento de la participación activa del alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promover la participación de las familias en la vida del centro.
- Fomentar la colaboración con agentes socioeducativos del entorno.

De los anteriores, el programa «Mañanas activas» enfatiza sobre todo las actuaciones en torno al primer objetivo específico.

2. Desarrollo del programa

2.1. Modelo de intervención

La coordinación del proyecto Diversidad Activa, y en concreto del Programa «Mañanas activas», se realizó desde el Departamento de Orientación Educativa, por lo que las actuaciones y actividades desarrolladas se derivaron directamente de los principios metodológicos que subyacen a nuestro modelo de orientación e intervención psicopedagógica.

En este sentido, la colaboración con la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto pedagógico implicó los siguientes tipos de intervención:

- Intervención directa y grupal, dado que la idea de prevención va dirigida a todo el alumnado y se va a concretar en medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario (generales y ordinarias) y medidas para mejorar la convivencia.
- Intervención directa e individual con el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de condiciones personales y de historia escolar, dificultades de aprendizaje, problemas socioemocionales o cualquier otra situación que requiera una intervención y seguimiento individualizado.
- Intervención indirecta grupal o individualizada, mediante la formación al profesorado sobre estrategias y acciones concretas a realizar para evitar la aparición de dificultades de aprendizaje o problemas de tipo socioemocional o para intervenir sobre ellas de la manera más oportuna.

2.2. Actuaciones

El Programa «Mañanas activas» se estructura a través de tres actuaciones que se complementan entre ellas: el aula de reflexión y convivencia; el programa de intervención socioeducativa; y la formación del profesorado en estrategias de gestión proactiva del aula (Tabla 1). En el presente trabajo profundizaremos en el programa de intervención socioeducativa desarrollado durante el curso 2020/21.

Tabla 1.
Actuaciones del Programa «Mañanas activas»

| Nombre Actuación | Descripción de la actuación | Actividades | Tempor. | Participantes | Recursos humanos |
|--|---|--|---|---|---|
| Aula de reflexión y convivencia | Se trata de proporcionar un espacio de reflexión al alumnado que ha sido amonestado en el aula o en el centro educativo con la intención de desarrollar la autocrítica sobre su comportamiento, analizar cuáles fueron las causas y cuáles son las consecuencias, responsabilizarse sobre sus acciones y reforzar el autocontrol, la autoestima y el autoconcepto. | 1.1. Intervención directa. Entrevistas individuales con el alumnado donde se reflexionará sobre su comportamiento en el aula y se adquirirán compromisos consensuados. Trabajo en habilidades cognitivas, emocionales y sociales. | Durante todo el curso. | Alumnado derivado desde Jefatura de Estudios al aula de reflexión. | Profesorado o responsable del aula. Dpto. de Orientación. |
| Programa de intervención socioeducativa «Mañanas activas» | Programa de intervención socioeducativa, realizado por parte de una entidad de acción social del entorno y en coordinación con el centro educativo, en horario lectivo, con el alumnado que haya sido sancionado por comportamientos disruptivos repetidos, con el fin de que realice actividades de apoyo educativo, actividades de tipo motivacional y actividades de colaboración con el entorno sociocomunitario. | 2.1. Actividades de atención y apoyo educativo. 2.2. Actividades relacionadas con la educación en valores, educación para la ciudadanía y educación para la salud. 2.3. Actividades de restauración del daño causado (actividad dirigida a enmendar su comportamiento). 2.4. Actividades de aprendizaje-servicio con entidades sociales de la zona. | Octubre a mayo En horario lectivo 1-2 días/semana | Alumnado sancionado en más de una ocasión o por una causa grave que previamente ha pasado por el aula de reflexión. | Coord.: Jefatura de Estudios, Dpto. de Orientación y tutores/as. Ejecución: Entidad de acción social. |
| Formación del profesorado en «Estrategias de gestión del aula» | Formación específica sobre estrategias de gestión activa del aula para favorecer el aprendizaje y prevenir los comportamientos disruptivos. | 3.1. Actividades de formación. | Primer trimestre | Profesorado interesado en la formación. | Coord. grupo de trabajo de Convivencia. Docente. Experto/a. |

Fuente: elaboración propia.

2.3. *Destinatarios/as*

El programa estaba dirigido a alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) derivado al programa por mostrar comportamientos disruptivos en el aula o centro educativo, que presentase baja motivación hacia el aprendizaje y/o experiencias de fracaso durante su historia escolar. El perfil del alumnado al que va dirigido el programa se caracteriza por un bajo nivel de tolerancia a la frustración, baja autoestima y autoconcepto a nivel personal y académico, escasas habilidades sociales, hiperactividad, frecuentes cambios de centro escolar, periodos de crisis familiares, constantes malas relaciones con los iguales, las familias o el instituto y/o fracaso escolar.

2.4. *Actividades*

El programa se dirigía a realizar una intervención específica con el alumnado derivado mediante actuaciones de tipo educativo durante el horario escolar, a través de:

- Actividades de atención y apoyo educativo.
- Actividades de desarrollo de competencias sociales y cívicas (relacionadas con la Educación en valores, Educación para la ciudadanía y la Educación para la salud).
- Actividades de restauración del daño causado (actividad dirigida a enmendar su comportamiento enfrentándole a sus consecuencias).
- Actividades de participación social y voluntariado, que contribuyan a mejorar el entorno (mantenimiento de espacios, colaboración con entidades sociales...). Actividades enmarcadas en proyectos de aprendizaje-servicio con entidades sociales de la zona.
- Actividades culturales de tipo transversal (visitas culturales, charlas, dinámicas o talleres...).
- Apoyo y asesoramiento en el uso de las TIC y, en concreto, de las aplicaciones y plataformas digitales utilizadas en el entorno escolar.

2.5. *Organización, recursos y contenidos*

El programa de intervención socioeducativa fue desarrollado por parte de una entidad de acción social del entorno, el Centro de Voluntariado y Participación Social Fundación EDES, en coordinación con el centro educativo, en horario lectivo, con el alumnado que presentaba comportamientos disruptivos repetidos, con el fin de realizar actividades de apoyo educativo, actividades de tipo motivacional y actividades de colaboración con el entorno sociocomunitario (colaboración en el mantenimiento y limpieza del centro, parques y playas; colaboración con entidades de ayuda social).

La duración de las medidas educativas fue variable, pudiendo ser de un día (o parte de un día) o llegar a un mes (un día a la semana) o varias sesiones, algunas seguidas y otras separadas en el tiempo. Por lo tanto, el diseño del trabajo para cada alumno o alumna se hizo con una programación individual y personalizada. La sesión estaba enfocada y adaptada a la situación a abordar y a las características del alumnado participante.

El alumnado accedía al programa tras cumplir las siguientes condiciones:

- Requisitos especificados en el protocolo de derivación al programa.
- La propuesta del equipo docente.
- El compromiso de asistencia por parte de las familias y de los propios estudiantes.

El número total de alumnado atendido en el programa fue de 54. Respecto a la intervención individual o en pequeño grupo, esta fue dirigida sobre todo al alumnado de 1.º de ESO, ya que se observaron más carencias y dificultades de adaptación entre el alumnado que comenzaba dicho curso. En general, en este curso, las sesiones con cada estudiante se repitieron a lo largo del curso. Entre este alumnado se intervino de manera prácticamente continua con un alumno con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE) derivada de TDAH y, en menor medida, con un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de un trastorno grave de conducta. En total se intervino con 14 estudiantes de 1.º de ESO.

También se trabajó a nivel individual o en pequeño grupo con alumnado del resto de cursos de la etapa secundaria obligatoria que presentaba dificultades a nivel relacional: 4 estudiantes de 2.º de ESO y 5 estudiantes de 3.º de ESO. Además, se realizó una formación en habilidades socioemocionales a

dos grupos de 6 y un grupo de 4 estudiantes de 2.º de ESO para ser tutores del alumnado que se incorpora al centro el próximo curso; y se desarrolló una actividad con alumnado de 4.º de ESO, en pequeños grupos, en la que se trataban aspectos relacionados con la autoestima y la motivación para el aprendizaje, así como expectativas a nivel académico y laboral.

Las sesiones se desarrollaron entre las 8:30 y las 13:30 h un día a la semana (los jueves), previa reunión de coordinación con el Departamento de Orientación, donde se revisaban las sesiones del jueves anterior y se comentaban las próximas derivaciones.

Un educador acompañaba al alumnado derivado en el horario previsto; se desarrollaron las sesiones en el espacio asignado por el centro educativo, dotado de PC y acceso a Internet para su posible uso en las sesiones (consulta de materiales audiovisuales de apoyo a los temas abordados). En algún caso se optó por salidas fuera del centro para facilitar un espacio de trabajo distendido, en el que se trató de reconducir alguna situación que generaba tensiones.

Se trabajó en la toma de conciencia y el desarrollo de competencias y habilidades emocionales, sociales y cívicas, tratando de favorecer el autoconocimiento y autocontrol, la regulación emocional, la autoestima y la autoconfianza individuales, la confianza grupal, el sentido de pertenencia y la autoestima grupal, así como la importancia de la acción social para el bienestar y la transformación del entorno.

La metodología desarrollada fue participativa, fomentando la cooperación en pequeño grupo y la ayuda mutua, trabajando a nivel individual, pero sin perder de vista los puntos fuertes del apoyo interno del propio grupo. Este trabajo en grupo fue fundamental para abordar el autoconocimiento desde el conocimiento interpersonal. Las sesiones se abordaron de un modo participativo y dinámico, fomentando la capacidad reflexiva, de análisis y crítica, así como la escucha activa y la asertividad. Se trataba de indagar en los centros de interés para encontrar fuentes de motivación que facilitasen poco a poco la posibilidad de mejorar sus espacios de convivencia. Se planteó también acercar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 a todo el alumnado de la ESO, con el objetivo de que hubiera una toma de conciencia del reto global comunitario y personal que suponen y la importancia de enfocar y alinear nuestros intereses vitales desde esa perspectiva.

Sesiones realizadas en el programa:

1. Sesiones individuales, en parejas y en pequeño grupo, atendiendo a situaciones de conflicto, comportamientos disruptivos, situaciones de alta desmotivación y desinterés. Noviembre a mayo. 23 sesiones.
2. Sesiones de formación grupales, impartidas en junio a 3 grupos de estudiantes para formarlos en habilidades socioemocionales. 3 sesiones.
3. Actividad comunitaria y de sensibilización sobre los ODS de la agenda 2030 realizada el 23 y 24 de junio consistente en una exposición, talleres de sensibilización por curso y yincana en la que descubrir de forma dinámica la forma en la que los distintos agentes sociales de nuestra comunidad están contribuyendo al logro de los ODS de la agenda 2030.

3. Evidencias/evaluación del programa

Respecto a la evaluación del programa, se utilizaron los siguientes instrumentos para obtener información acerca de su desarrollo:

1. Encuestas dirigidas al alumnado (n=257), a las familias (n=100) y al profesorado (n= 40). Dichas encuestas formaban parte de un proceso de autoevaluación del centro en términos de equidad y convivencia. Constan de preguntas que debían ser respondidas con las valoraciones «totalmente de acuerdo», «de acuerdo», «ni en acuerdo ni en desacuerdo», «en desacuerdo» y «totalmente en desacuerdo» y en el apartado de convivencia se preguntaba acerca del programa de intervención socioeducativa y las medidas de tipo educativo.

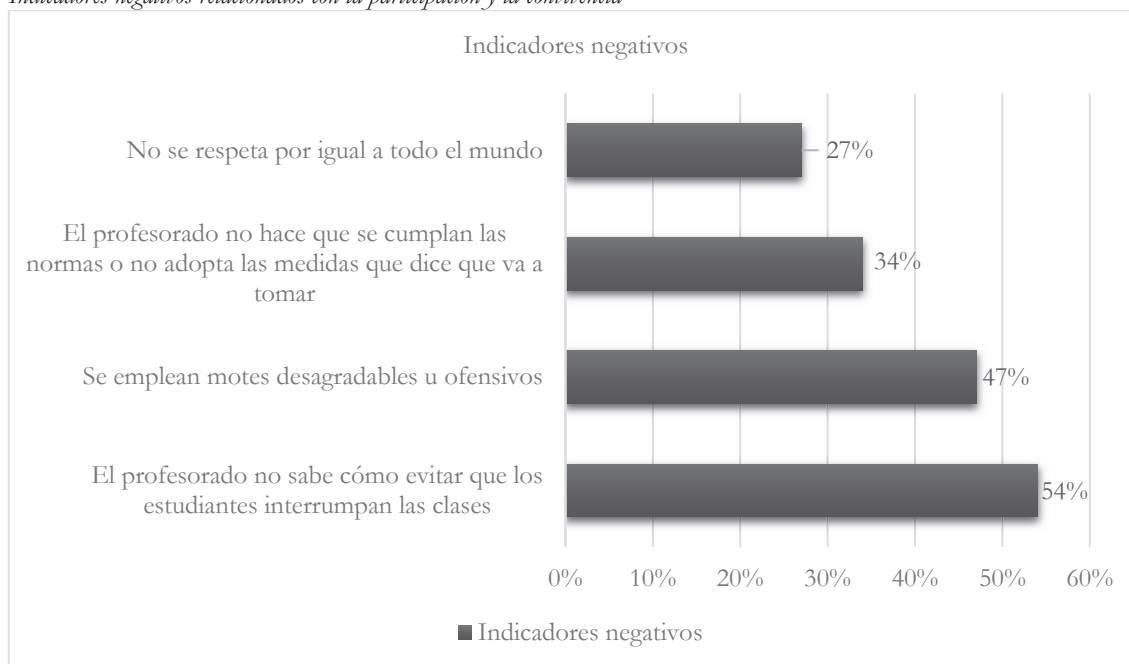
2. Memoria de las sesiones de trabajo, elaborada por la entidad colaboradora, en la que se recogían también entrevistas informales (de carácter abierto) con el alumnado participante.

3. Registros de convivencia y absentismo del último curso.

4. Valoraciones y aportaciones tanto del Grupo de Gestión de la Convivencia, que desde hace varios años trabaja en el centro para una mejora de la convivencia y la participación, como resultantes de las reuniones de coordinación del Departamento de Orientación con los tutores y la Jefatura de Estudios y con la entidad de acción social colaboradora.

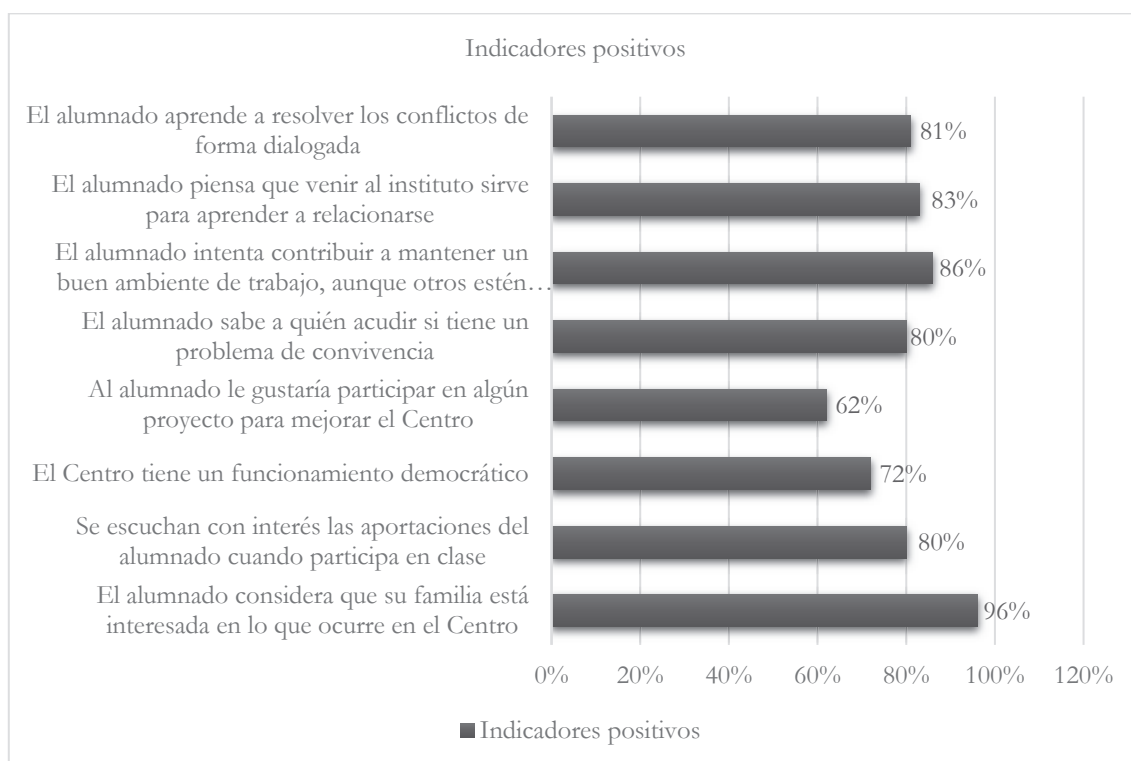
En primer lugar, en cuanto a las encuestas, aunque no se evaluó directamente el programa con una pregunta específica, las 257 encuestas respondidas por el alumnado muestran indicadores tanto de su posible pertinencia (reflejan aspectos problemáticos o negativos relacionados con la participación y la convivencia) como de la satisfacción con los proyectos emprendidos en el centro en su conjunto (aspectos positivos relacionados con la participación y la convivencia). Para obtener los porcentajes de cada indicador se aplicó la suma de las respuestas en las categorías «Totalmente de acuerdo» (5) y «De acuerdo» (4). Por ejemplo, respecto a indicadores negativos, un 54 % dice que el profesorado no sabe cómo evitar que los estudiantes interrumpen las clases; un 47 % afirma que se emplean motes desagradables u ofensivos; un 34 % del alumnado percibe que el profesorado no hace que se cumplan las normas o no adopta las medidas que dice que va a tomar; y un 27 % considera que no se respeta por igual a todo el mundo. Por otra parte, en relación con los indicadores positivos, el 96 % del alumnado considera que su familia está interesada en lo que ocurre en el centro; para el 80 % se escuchan con interés sus aportaciones cuando participa en clase; el 72 % considera que el centro tiene un funcionamiento democrático; al 62 % le gustaría participar en algún proyecto para mejorar el centro; un 80 % dice saber a quién acudir si tiene un problema de convivencia; el 86 % considera que intenta contribuir a mantener un buen ambiente de trabajo, aunque otros estén interrumpiendo; para el 83 % el hecho de venir al instituto sirve para aprender a relacionarse; y el 81 % opina que el alumnado aprende a resolver los conflictos de forma dialogada.

Figura 1.
Indicadores negativos relacionados con la participación y la convivencia



Fuente: Encuesta de autoevaluación de centro.

Figura 2.
Indicadores positivos relacionados con la participación y la convivencia



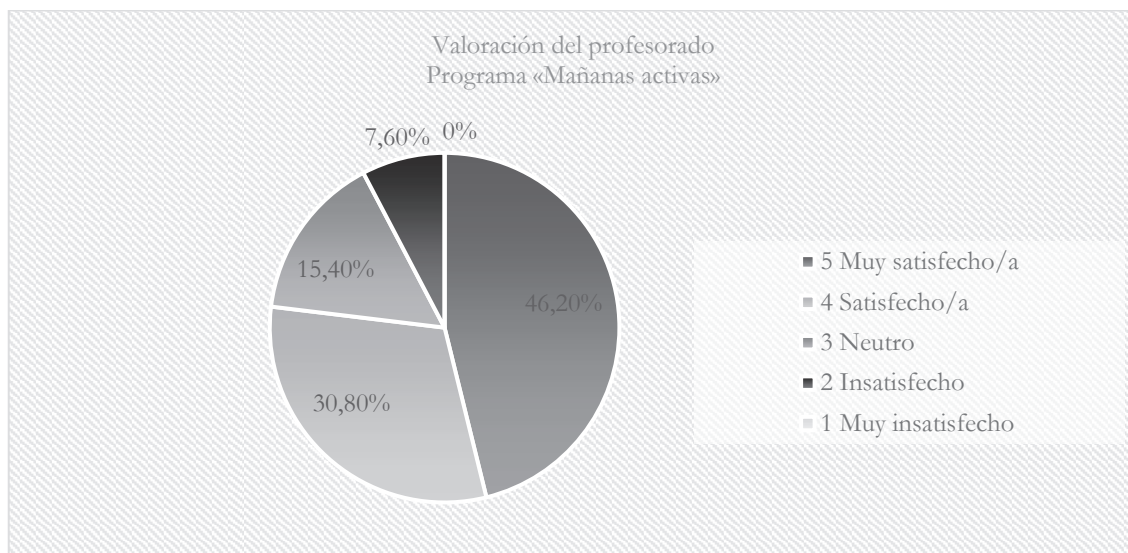
Fuente: Encuesta de autoevaluación de centro.

Respecto a la opinión de las familias, se preguntó, a través de la encuesta mencionada anteriormente, sobre la utilización de medidas educativas como las desarrolladas en el programa, en lugar de sanciones como trabajo individual fuera del aula o expulsiones, expresando estas un grado de satisfacción muy alto con este tipo de actuaciones. 100 madres y padres respondieron a la encuesta, un número superior a anteriores participaciones. El 89 % manifestó su preferencia por las medidas de carácter educativo y preventivo en lugar de la expulsión, expresando estar «Totalmente de acuerdo» o «De acuerdo».

Un 75 % del profesorado del centro respondió a la encuesta (n=40) y expresó ampliamente su conformidad con el programa. En una escala de valoración del 1 al 5 sobre su satisfacción, un 77 % de los encuestados están satisfechos o muy satisfechos con el programa (4 o 5), mientras que a un 15,4 % le es indiferente (3) y un 7,7 % muestra su insatisfacción con el mismo (2). En concreto, las tutoras de los cursos de 1.º de ESO, de donde más alumnado procedía, expresaron su satisfacción con el mismo en las reuniones con el Departamento de Orientación y la utilidad para complementar el trabajo en aspectos socioemocionales de manera individualizada. Así mismo, observaron cómo los conflictos frecuentes existentes entre compañeros y compañeras disminuyeron a lo largo del curso.

Figura 3.

Valoración de la satisfacción con el Programa «Mañanas activas» por parte del profesorado



Fuente: Encuesta de autoevaluación de centro.

En segundo lugar, en cuanto a las entrevistas, el alumnado participante expresó su conformidad con la medida y su satisfacción con el programa, valorando positivamente la sesión o sesiones de trabajo desarrolladas. Después de cada sesión se preguntaba al alumnado por la utilidad de la sesión y su satisfacción con su participación en el programa y se recogía en la memoria de la actividad.

Algunos de los comentarios recogidos por el educador sobre los alumnos y las alumnas participantes reflejaron el vínculo que iban construyendo con el centro educativo y el progresivo sentimiento de pertenencia que se iba creando. En concreto, varios estudiantes expresaron su agradecimiento al programa y la utilidad de poder disponer de un espacio donde expresar sus sentimientos y emociones. Por ejemplo, fue visible en la reflexión de uno de los alumnos con los que se intervino de manera constante durante el curso escolar:

Reforzamos de nuevo sus motivaciones ligándolas con estas estrategias para el cambio en su conducta y finalizamos leyéndome un escrito que hizo a la vez que la lista pedida, en el que agradece mucho este espacio, explica lo bien que le sienta y lo sereno que sale al finalizar y da las gracias porque le ayuda mucho. Cerramos la sesión al tocar la sirena y vuelve a dar las gracias despidiéndose con la frase de que espera no tener que volver a otra sesión. (E., estudiante, 1.º de ESO)

Así mismo, en las observaciones recogidas sobre el desarrollo de las sesiones, aparecieron en varias ocasiones aspectos relacionados con el proceso de autoconocimiento, la puesta en valor de las propias fortalezas y debilidades y la búsqueda de la motivación hacia el aprendizaje que se trabajaron en el programa. Por ejemplo, en las palabras de un alumno de 1.º de ESO con el que se realizaron un par de sesiones separadas en el tiempo:

Asegura que le gustan los vídeos, que le ayudan a repasar las pautas para trabajar la motivación en cuanto a los estudios, el hecho de que quiera ser mecánico le hace ilusión, es capaz de ver la importancia de la actitud relacionándola con la ilusión y los conocimientos y habilidades. Reflexionamos acerca de lo importante que es la motivación para ajustar y regular nuestra conducta. Y repasamos unas pautas para tratar de regular la conducta en clase... además, J. dice estar contento porque ha aprendido cuestiones para conocerse mejor. (J., estudiante, 1º ESO)

También se refleja el trabajo en este sentido en una de las sesiones con un alumno y una alumna de 1.º de ESO que acudieron en varias ocasiones al programa a raíz de un conflicto entre ellos:

I. explica que lo que más lo representa es sobre todo el skate (que le permite ser él mismo) y la música; y también dormir, porque no duerme mucho ni bien y le gustaría. S. incluye en su escudo solo dos elementos: un cactus, del cual no quiere explicar su significado para ella porque dice que es algo personal y que ella sabe lo que significa; y el segundo elemento de su

escudo es un dibujo que representa a su mejor amiga, porque es algo muy importante para ella. Profundizando en el autoconocimiento como base para el conocimiento de los demás se realiza un ejercicio en el que dividen un folio en dos partes, en el lado izquierdo anotan sus virtudes, fortalezas, cosas positivas y en el derecho las negativas (físicas, emocionales, cognitivas, sociales, académicas, afectivas). I. hace su lista, pero no la quiere compartir porque dice que no se sentirían cómodos. S. escribe algo, pero enseguida para y tampoco quiere compartir. (I. y S., estudiantes, 1.º de ESO)

En tercer lugar, en relación con los datos obtenidos de los registros de convivencia y absentismo del curso escolar 2021-2022, solo un 0,6 % del alumnado dejó de asistir a clase y la mayoría cumplió la jornada escolar completa, sin incurrir en faltas de asistencia. Las conductas de carácter abusivo, vejatorio o violento tuvieron una escasa incidencia, a juzgar por los datos registrados.

Por último, la valoración resultante de las reuniones del grupo de gestión de la convivencia y de las reuniones mantenidas entre la entidad que desarrollaba el programa (Centro de Voluntariado y Participación Social Fundación EDES), el Departamento de Orientación y la Jefatura de Estudios fue muy positiva. Se evidencia que el marco relacional desde el que se desarrolla el programa contribuye a la construcción de ese vínculo de las y los estudiantes con el centro educativo que tan importante es para evitar el fracaso y el abandono escolar. A través de una comunicación afectiva, que busca la expresión y comprensión de las emociones y del impacto de nuestra conducta en el entorno, conseguimos que el alumnado se implique, que sea proactivo y que tenga un compromiso con lo que le rodea.

Consideramos que todas aquellas actuaciones encaminadas a mejorar la atención a las necesidades educativas de nuestro alumnado que, a su vez, van a contribuir en gran medida a crear un clima positivo en los espacios educativos y, por tanto, a mejorar la convivencia escolar, son en mayor o menor medida innovadoras, en tanto que buscan mejorar la práctica educativa a través del estudio de la evidencia (experiencias similares con efectos positivos) y de su contextualización en un entorno educativo concreto. A pesar de que el trabajo en la gestión de la convivencia es un tema central actualmente en los centros educativos y se debe desarrollar un Plan Integral de Convivencia que recoja todas las actuaciones que se van a desarrollar al respecto, en la práctica se suele innovar muy poco en este sentido, cayendo casi exclusivamente en la aplicación del Reglamento de Régimen Interno como medida estrella. Por todo ello, la idea es que el programa tenga continuidad en los próximos cursos, pasando a ser incluido entre las actuaciones del Plan Integral de Convivencia.

4. Conclusiones

En nuestra comunidad autónoma existen otras experiencias previas de programas de intervención socioeducativa que trabajan con alumnado vulnerable, como el Programa «Trampolín» (Orrego, Paino y Fonseca-Pedrero, 2015; Orrego, 2017) o el Programa «Conecta2» (Carballo y Vizcaíno, 2017). Ambos programas se dirigen a alumnado que ya presenta serios problemas de conducta o absentismo. En el primer caso, el programa se desarrolla fuera del centro educativo, como parte de una medida educativa extraordinaria que se combina con la asistencia al centro de referencia, y en el segundo se desarrolla en el propio centro educativo, pero se centra en alumnado que, debido a su historia escolar y situación de absentismo continuado, requiere una intervención específica. En nuestro centro no presentamos casos de alumnado especialmente conflictivo ni casos serios de absentismo, pero sí alumnado que, por las causas antes mencionadas, está desmotivado hacia el aprendizaje, presenta una serie de fracasos a nivel académico y se acaba desvinculando de la vida escolar y/o abandonando prematuramente los estudios, o bien permanece en ellos acumulando repeticiones y materias pendientes. Hacia ese alumnado es hacia el que, preferentemente, dirigimos el programa, con un planteamiento de trabajo a nivel preventivo, estableciendo intervenciones tempranas, apenas comienzan a percibirse ciertas carencias que pueden desembocar en dificultades posteriores, más que con una idea «paliativa» del problema.

En todo caso, como principales conclusiones podemos enumerar las siguientes:

En primer lugar, que ciertas situaciones que demandaron urgencia en la intervención educativa actualmente sean menos significativas (el porcentaje de abandono escolar temprano ha disminuido progresivamente en los últimos años) no limita la importancia de reconceptualizar y reorganizar la gestión de la convivencia en nuestros centros educativos. No parece descabellado señalar que, en



muchas ocasiones, el Plan Integral de Convivencia de los centros educativos se limita a utilizar bonitas palabras que acaban desembocando directamente en la aplicación de las prácticas retributivas de toda la vida ante la «imposibilidad de actuar de otra manera ante las conductas disruptivas del alumnado».

En segundo lugar, analizar lo que se ha hecho hasta ahora en materia de gestión de la convivencia en los centros educativos puede ofrecernos claves relevantes para la mejora de la práctica y la transformación socioeducativa. Hay que ser conscientes de que muchas de las medidas correctoras que aún hoy seguimos aplicando deberían someterse a revisión y valorar su verdadera contribución al éxito escolar de todo el alumnado. Adoptar una perspectiva amplia de lo que es la convivencia restaurativa supone ir mucho más allá, implicando a toda la comunidad educativa; supone asumir que es cierto que la mera aplicación de medidas educativas no lleva implícito el éxito escolar, pero también que la experiencia teórico-práctica en el día a día nos dice que todas las medidas que pongamos en funcionamiento para favorecer la convivencia benefician, no solo a aquel alumnado con más carencias o que presenta mayores dificultades, sino a todo el conjunto del alumnado.

En tercer lugar, pensamos que es fundamental trabajar con programas que prevengan conductas disruptivas en el aula y que mejoren la convivencia desde dentro, bajo un modelo que atienda al alumnado de manera integral, desde un prisma educativa que vaya más allá de la mera instrucción y que tenga en cuenta todas las esferas de la persona, especialmente la socioemocional. A nivel operativo, entre los objetivos del programa se encuentra la implantación progresiva de medidas educativas en sustitución de la utilización de medidas punitivas ante las conductas disruptivas en el centro escolar. El fin último es que la respuesta ante conductas inapropiadas vaya encaminada a acompañar al alumnado en su proceso de desarrollo personal y social, a enseñar habilidades sociales que le puedan servir para afrontar los conflictos y adaptarse a diferentes situaciones, no a castigar, ya que sabemos que medidas como la expulsión, en general, no funcionan y acaban aislando más al alumnado del entorno educativo. Debemos acercarnos más al alumnado y conocer sus preocupaciones, su entorno, su situación personal y sociofamiliar, partiendo de una óptica profesional diferente, que nos lleve a ser más comprensivos y trabajar para apoyar y para compensar situaciones difíciles.

Hoy en día, en los centros educativos sigue habiendo muy pocos espacios de promoción y desarrollo afectivo y emocional, ya sea por falta de recursos personales, por falta de tiempo o por falta de interés real por ir más allá de lo meramente académico. A pesar de las buenas intenciones sobre el papel, la realidad es que, a través de su currículo y sus estructuras, el sistema educativo sigue priorizando la adquisición de contenidos concretos, en muchas ocasiones alejados de la realidad del alumnado y, por tanto, a través de aprendizajes poco significativos, dejando de lado la adquisición de competencias sociales y cívicas necesarias para una convivencia positiva. Sería ideal poder trabajar estas habilidades de manera transversal a través del currículo, además de contar con espacios concretos para ello (dotar de mayor peso a las tutorías proporcionando formación y acompañamiento al tutor/a para una intervención más específica con sus tutorizados y tutorizadas). Además, la intervención de figuras como el educador o la educadora social en los centros educativos es fundamental, como parte del Departamento de Orientación.

Por último, contar con este tipo de programas de intervención socioeducativa de manera permanente en los centros es necesario, por una parte, para implementar medidas educativas con el alumnado que actúe de manera disruptiva pero también, y, sobre todo, como instrumento de prevención de conflictos y mejora de la convivencia y fomento de un clima positivo y participativo entre el estudiantado. Dotar al alumnado de habilidades sociales, trabajando aspectos emocionales como la autoestima y el autoconcepto, la confianza en uno/a mismo y la asertividad, entre otros, dará lugar a un alumnado proactivo y resiliente que sepa enfrentar y resolver los conflictos que surgen en el día a día del centro manteniendo un ambiente sano y cooperativo que incluya a la diversidad de este.

Las evidencias indican que este tipo de programas tienen repercusiones positivas sobre el clima escolar en muy poco tiempo, aunque es necesario que exista una continuidad en el tiempo para poder observar logros a medio y largo plazo que perduren y que influyan de una manera más profunda en el funcionamiento del centro y en el entorno socioeducativo. Tanto el alumnado participante como el resto de alumnado, el profesorado y las familias de manera indirecta, se ven beneficiados por este tipo de intervenciones.

5. Limitaciones

Debido a que el programa de intervención socioeducativa se puso en marcha durante el curso 2020/21, en plena situación de emergencia sanitaria derivada del COVID, hubo muchas actuaciones que no se pudieron desarrollar tal y como estaban previstas. Dentro del programa, uno de los pilares fundamentales es el trabajo comunitario, en colaboración con entidades de la zona como el ayuntamiento, el centro de salud, el centro de apoyo a la integración y residencia para personas con discapacidad intelectual, la residencia de personas mayores, el colegio de educación especial, etc., que por las razones mencionadas no se pudo llevar a cabo. Además, hay que tener en cuenta que no se pudieron desarrollar parte de las metodologías de trabajo cooperativo y dinámicas grupales que necesariamente incluyen el contacto físico.

El programa depende de la financiación del FSE y de la convocatoria anual de proyectos de innovación, lo que condiciona su desarrollo a que se mantengan este tipo de convocatorias y a que se apruebe el presupuesto requerido.

No obstante, teniendo en cuenta los datos actuales de abandono escolar temprano (un 11,8 % en la Comunidad Autónoma de Asturias y un 13,3 % a nivel estatal en el año 2021), así como su evolución (decreciente pero no lo suficiente si nos comparamos con otros países del entorno), parecería razonable como propuesta que programas de este tipo, con un enfoque más restaurativo que retributivo, se implantaran en muchos más centros de los que se está haciendo actualmente.

Sería necesaria una evaluación del programa a medio y largo plazo y en mayor profundidad para mejorar la práctica profesional educativa de forma continua y poder obtener resultados que nos permitan situar esta experiencia innovadora como una práctica basada en la evidencia de manera contundente, que invite a otros centros a repetir experiencias similares.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 44-49.
- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y Wets, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Álvarez Blanco, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 175-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100009>
- Carballo, N. y Vizcaíno, I. (2017). Programa de intervención socioeducativa Conecta2. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. (pp. 1663-1670). Universidad de Oviedo.
- Consejo de la Unión Europea (2003). *Council conclusions of 5/6 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/35b8e2a0-a9c3-4b9b-8654-9a9c74ef2603/language-en/format-PDF>
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 299, 29 de diciembre de 2014, pp. 1-14.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- González, R. M. y Guinard, S. (Eds.) (2011). *Alumnado en situación de riesgo social* (Vol. 8). Graó.
- 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, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868- 122953.
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Explotación de las variables educativas de la Encuesta de población activa*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Orrego, J. M., Páino, M. y Fonseca-Pedrero, E. (2015) Programa educativo «Trampolín» para adolescentes con problemas graves del comportamiento: perfil de sus participantes y efecto de la intervención. *Aula Abierta*, 44, pp. 38-45. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.06.001>



- Orrego, J. M. (2017). Trampolín, una experiencia educativa inclusiva en el contexto asturiano. En A. Rodríguez-Martín (Comp.), *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. (pp. 1449-1457). Universidad de Oviedo.
- Pastor, C. A. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata, SL.
- Pérez-Herrero, M. H., Antúnez, A. y Bruguera-Condon, J. L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 31-62.
- Rose, D. (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje*. CAST Professional Publishing.
- Rumberger, R. W. y Lim S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research California dropout*. University of California.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes A. y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del Abandono Escolar Prematuro: Explorando el papel del Habitus Institucional. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 196-212.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <https://es.unesco.org/news/declaracion-incheon-educacion-2030-educacion-inclusiva-y-equitativa-calidad-y-aprendizaje-lo>
- UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>
- Vicente Abad, J. D. (2021). *Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros*. Ediciones SM.



Posibilidades pedagógicas del relato digital para el aprendizaje en ciencias

Pedagogical possibilities of digital storytelling for learning science

María del Socorro Rodríguez Guardado 

e-mail: mariadelso corro.rodriguez@upaep.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Gabriela Croda Borges 

e-mail: gabriela.croda@upaep.mx

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Resumen

La innovación en ámbitos educativos ha cobrado un papel relevante en los últimos años. Incorporar estrategias de aprendizaje que incentiven a los estudiantes de los diferentes niveles educativos al acercamiento de las ciencias es un imperativo en estos tiempos. Este trabajo tiene como propósito reconocer y analizar las posibilidades pedagógicas del relato digital (*digital storytelling*) como innovación educativa en el contexto del aprendizaje en ciencias. La expresión narrativa es un fuerte potencial para fortalecer y desarrollar la cognición, metacognición y juicio crítico, por lo que la incorporación de relatos digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje constituye un aporte en la innovación educativa desde el contexto mediado por las tecnologías y es válido en cualquier tema de estudio porque se perfila como un dispositivo efectivo para el desarrollo de las competencias del siglo XXI. Los entornos digitales proveen al estudiantado de autonomía y control en sus progresos académicos. Si bien los relatos digitales han sido usados en distintos contextos en el ámbito educativo, falta mucho por explorar y, aún más, su aplicación en el área de las ciencias. Desde la perspectiva pedagógica, constituye un camino para dar paso a una educación interactiva y dialógica, la cual implica involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje además de la posibilidad de formar conexiones emocionales con los contenidos de los temas de las distintas asignaturas aplicadas a su entorno.

Palabras clave: relato; tecnología; innovación educativa; aprendizaje; ciencias.

Abstract

Innovation in the educational field has taken a relevant role in the past years. Nowadays, it is imperative to incorporate learning strategies that motivate students from different educational levels to get more in contact with science. The aim of this research project is to recognize and analyse the different pedagogical possibilities of digital storytelling in the context of learning in science-related subjects. Narrative expression has a strong potential to strengthen and develop cognition, metacognition, and critical judgment, thus the incorporation of digital storytelling in the teaching process represents a contribution to education innovation in a technology-mediated context. It is also valid for any educational field because it is an effective mechanism to develop XXIst century competencies. Digital environments give students autonomy and control of their own academic progress. Although digital storytelling has been used in different contexts in the educational field, research is also needed regarding its application to science-related subjects. From a pedagogical perspective, this constitutes a path to develop an interactive and dialogic education, which means getting the students involved in their learning process, in addition to the possibility of constructing emotional connections with the content of the different subjects applied to their daily life.

Keywords: storytelling; technology; educational innovation; learning; science.

Revisado/Reviewed: 31-03-2022

Aceptado/Accepted: 08-04-2022



Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Rodríguez, M. y Croda, G. (2022). Posibilidades pedagógicas del relato digital para el aprendizaje en ciencias. *Tendencias Pedagógicas*, 39, pp. 288-301. 10.15366/tp2022.39.021

1. Introducción

Uno de los desafíos en la sociedad actual es adaptar las formas de pensamiento (Morin, 2000) de manera que respondan al incremento exponencial, la complejidad y la rapidez de los cambios que caracterizan a nuestro mundo considerando la incertidumbre de una propuesta al cambio y la apuesta por implementarla en un centro educativo. La innovación educativa implica un proceso razonado producto de la creación de una idea conceptual, teórica y científica que pueda conducir a cambios cuando se aplica a la introducción y/o integración de nuevos conocimientos, procesos, tecnologías y recursos.

Bajo esta consideración, toda innovación exige un cambio, aunque no todo cambio puede considerarse como innovación (Macanchí Pico et al., 2020). La innovación entrelaza los conceptos de interiorización, creatividad y difusión, que contemplan el contexto sociohistórico y plasman la idea de cambio que implica transformación de la realidad, dentro de un dinamismo que ubica el área de oportunidad.

Considerar la innovación en contextos educativos ha cobrado relevancia dentro de la crisis que México y el mundo enfrentan por la pandemia de la Covid-19, en este marco, es fundamental que las propuestas para innovar en la educación atiendan globalmente los aspectos: institucional, pedagógico, socioafectivo y tecnológico de manera sistémica.

En el caso de la innovación que incorpora las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) en el ámbito educativo, no solo debe considerar el aspecto instrumental, sino ir más allá de las formalidades y de la transmisión de conocimientos, considerando las finalidades pedagógicas y las condiciones en las que se desarrollarán los procesos. En esta línea, la innovación de ámbitos educativos implica replantear modelos didácticos y metodologías de enseñanza y aprendizaje más activas, dinámicas y participativas (Hernann-Acosta, 2018). Si bien el potencial de la narrativa es indiscutible para cualquier enfoque metodológico de enseñanza y aprendizaje, este trabajo tiene como propósito reconocer y analizar las posibilidades pedagógicas del relato digital (*digital storytelling*) como innovación educativa en el contexto del aprendizaje en ciencias.

Se aborda, como primera instancia, la relevancia de la innovación en el ámbito educativo, posteriormente los aspectos pedagógicos del relato digital y las bondades que este dispositivo pudiera brindar en el contexto del aprendizaje en ciencias al considerar los aspectos emocionales y sociorelacionales, además de los cognitivos, para el ámbito de estudio de las ciencias. Finalmente, se exponen las consideraciones y conclusiones.

2. Innovación educativa y niveles de concreción

La innovación en el ámbito de la educación tiene sus niveles de concreción didáctico, pedagógico y educativo, como lo explican Macanchí Pico et al. (2020). A saber, el primero se refiere a los cambios que se introducen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que pueden estar relacionados con modificaciones en el contenido curricular, los métodos, medios, formas y procedimientos o estrategias de evaluación. El segundo, el pedagógico, se relaciona con la planificación, organización y desarrollo del proceso en atención al enfoque educativo y está ligado a los cambios en infraestructura que sostienen la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El tercer nivel de concreción, el educativo, se entiende como toda acción planificada para producir un cambio en las instituciones que propicie una mejora en las concepciones, en las prácticas de formación para el desarrollo profesional e institucional con compromiso y comprensión. En este sentido, se considera como una estrategia para avanzar en el logro de los fines institucionales y permear en todos los ámbitos, procesos y espacios educativos (una institución, un departamento, un aula, un cuerpo académico), creando las condiciones para desarrollar una nueva cultura.

La innovación parte de ser un catalizador con la intención de producir cambios, así en la educación desarrolla su acción a partir de la introducción de la variación en metodologías, aspectos tecnológicos y organizativos (Quintana, 2021) que se ubican en los niveles de concreción pedagógico y educativo.

En el caso del relato digital como innovación educativa, se pueden destacar resultados de investigación como la de Bedoya-Merchán et al. (2021), quienes reconocen que el uso de la narrativa digital puede aportar a la motivación de los docentes desde la gestión pedagógica y para el fortalecimiento institucional. Derivado de ello se plantean que, a través de la narrativa digital, la



gestión pedagógica puede promover la reflexión y mejorar con acciones enfocadas a los objetivos institucionales a la comunidad a través de proyectos compartidos.

Potenciar la reflexión desde la práctica docente sobre su campo de acción es esencial, en esta línea Fuentes-Alpiste (2021) propuso una actividad de aprendizaje creativa y reflexiva que une la narrativa con el uso actual de las herramientas tecnológicas. En esta práctica participaron estudiantes de pedagogía de la Universidad de Barcelona, quienes crearon relatos digitales. El autor sustenta que cuando se cuentan historias personales se pueden comprender mejor las propias experiencias y las interpretaciones sobre el evento narrado. En este proceso la audiencia aprende y constituye un bagaje de experiencias al reflexionar sobre lo sucedido a otros. Por su potencial reflexivo y motivacional al emplear sonidos, voz propia e imágenes, los relatos digitales se han utilizado en diferentes contextos formativos.

En el análisis de la innovación educativa, es fundamental identificar los tipos de innovación educativa con características específicas, la clasificación propuesta por López y Heredia (2017), mostrada en la Tabla 1, puntualiza los aspectos principales que cada una comprende.

Tabla 1.

Tipos de innovación educativa

| | |
|----------------|--|
| Disruptiva | Su característica principal es impactar a todo el contexto educativo porque la evolución lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza-aprendizaje cambia drásticamente. Modifica permanentemente la forma en que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo. |
| Revolucionaria | Se caracteriza por aplicar un nuevo paradigma, da lugar a un cambio en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin referentes de un contexto previo para la implementación de las prácticas educativas. |
| Incremental | Constituye un cambio con base en componentes de una estructura ya existente. Mejora un elemento, metodología, proceso o estrategia. |
| Continua | La propuesta de la innovación constituye cambios que afectan parcialmente a algún elemento sin alterar la forma relevante del proceso. |

Fuente: López y Heredia (2017). <https://observatorio.tec.mx/innovacioneducativa>.

En el contexto actual, la innovación educativa es imperativo y plantea necesidades que van más allá de lo que establecen los programas formales, una de ellas es la conexión para el acceso a redes de información y el uso de las tecnologías en todos los niveles y contextos educativos con fines pedagógicos. Lo cierto es que las instituciones educativas deben responder tanto a presiones sociales como a problemáticas en su interior porque los tiempos actuales demandan preparación continua de docentes y constantes adaptaciones tanto de estructuras como de metodologías y estrategias de enseñanza.

Además, la puesta en marcha de cualquier programa va acompañada de la actitud innovadora, considerada por Rivas (2010) como el conjunto de operaciones que realizan quienes llevan a cabo la tarea de incorporar algo nuevo en la institución escolar con la intención de mejorarla, lo que lleva implícito un proceso intenso y prolongado.

En nuestro tiempo la innovación educativa se convierte en una obligación, no solo por la necesidad de competitividad, sino por la urgencia de producir saberes que contribuyan al desarrollo, concibiendo que una innovación implica una mejoría con pertinencia en el contexto, alto potencial analítico, crítico y creativo para promover la multidisciplinariedad. Todo cambio modifica en el ser humano su racionalidad, sus actitudes y afectividad y sus valores (Polo, 2011). Asimismo, una innovación educativa es una suma sinérgica entre crear algo nuevo, el proceso en el que se aplica y la aportación de una mejora como resultado, y todo ello con una dependencia del contexto en el que se desarrolla y aplica la supuesta innovación (García-Peñalvo, 2016).

Para proponer una innovación en cualquiera de sus niveles de concreción es fundamental detectar áreas de oportunidad y sus posibilidades. Asimismo, es importante considerar la creatividad como parte del proceso y, para que funcione como una dinámica innovadora, hay que tomar en cuenta los recursos, los actores, la política institucional, las circunstancias y el alcance para plantear objetivos precisos de una acción intencionada (Gómez, 2016).

En el caso de las innovaciones educativas planteadas en el nivel didáctico, las posibilidades pedagógicas que ofrecen son múltiples y variadas. A saber, en el caso de narrativas digitales sus aportes en el aprendizaje implican la comprensión y adquisición de contenidos por medio de los diversos sistemas de lenguajes y representaciones multimediales, hipertextuales, hipermediales, transmediales, que hacen factible la interacción de argumentos de manera dinámica e interactiva. En este sentido el «uso de las (TIC) ha permitido incorporar nuevas didácticas de enseñanza y aprendizaje, donde los recursos digitales permiten potenciar el lenguaje visual, sonoro y sensorial, para propiciar la comprensión y adquisición del aprendizaje en las estructuras cognitivas del educando» (Moreira-Chóez, 2021, p. 851), asimismo, promover en los estudiantes la autorregulación del aprendizaje fortaleciendo los aspectos cognitivos y emocionales.

Los tiempos que implican enfrentar estresores y ambientes cambiantes para llevar a cabo los procesos educativos pueden ser una oportunidad para la reflexión sobre nuevos esquemas pedagógicos basados en tecnología y dar cabida a innovaciones educativas que puedan derribar muros, tumbar mitos, creencias y lograr generar en los profesores la motivación que permita el cambio educativo así como contribuir en la generación de conciencia sobre la relevancia de los cambios educativos incorporando los avances tecnológicos a nuevas formas de aprender (Moreno-Correa, 2020) que las nuevas generaciones de estudiantes necesitan.

3. El relato digital y sus posibilidades pedagógicas

El relato es el producto de la narración y es una de las formas más antiguas de transferencia de conocimiento, así lo describen Rosales-Statkus y Roig-Vila (2017), quienes acentúan que es un bien de todos los humanos, que abarca todas las culturas y épocas, al que se puede referir como el arte de transmitir acontecimientos a través de palabras, imágenes y sonidos; sin importar el medio utilizado, el relato es un recurso poderoso de transmisión de conocimientos, cultura, perspectivas y puntos de vista.

Las historias son tan antiguas como la humanidad y son importantes para nuestros espíritus, mentes y el progreso humano. Contar cuentos, aventuras, leyendas o novelas es el arte interactivo de usar las palabras y acciones para revelar los elementos e imágenes de una historia, al tiempo que se motiva la imaginación de los oyentes, así mismo se dejan ver los componentes de la narración, en primer lugar, la perspectiva se despliega en el punto de vista subjetivo que provoca emoción y activa la cognición. En segundo lugar, la interactividad en el uso de las palabras, acciones como vocalización, movimientos físicos y/o gesticulaciones para presentar la historia (Caratozzolo, et al., 2020).

Dentro de las habilidades que los estudiantes y docentes requieren desarrollar para los tiempos actuales se encuentra lo que Bernard (2008) llama alfabetización, que puede abordarse desde estilos diferentes y promoverse a través del relato digital. El autor menciona y define las siguientes: Alfabetización digital, definida como la capacidad de comunicarse en una comunidad en constante expansión para la discusión de problemas y búsqueda de ayuda. Alfabetización global, referida a la capacidad de leer, interpretar, responder y contextualizar mensajes desde una perspectiva global. Alfabetización tecnológica, definida como la capacidad de usar la tecnología o cualquier dispositivo electrónico con la finalidad de mejorar el aprendizaje, la productividad y el desempeño. Por último, la alfabetización visual, entendida como capacidad de comprender, producir y comunicar a través de imágenes visuales que incluye la capacidad de encontrar, evaluar y sintetizar información.

Las habilidades para el siglo XXI son definidas por Salamanca y Badilla (2020) como un grupo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y digitales que ayudarán a los estudiantes de hoy a enfrentar los desafíos y problemas en estos tiempos. Estos autores analizan diferentes marcos referenciales que evidencian las dimensiones que agrupan las diferentes habilidades, dentro de las cuales se identifican las cognitivas, sociales, personales o emocionales, informacionales, digitales y contenidos curriculares para el siglo XXI. La Tabla 2 expone los aspectos que comprende cada una de estas dimensiones.

Tabla 2.

Dimensiones de habilidades para el siglo XXI

| Dimensión | Aspectos que refiere |
|-----------|----------------------|
| Cognitiva | Pensamiento creativo |

| | |
|---|-----------------------------------|
| | Metacognición |
| | Pensamiento sistémico y holístico |
| Personal/emocional | Responsabilidad |
| | Autonomía |
| | Conciencia |
| | Vida, carrera y resiliencia |
| | Autorregulación emocional |
| | Cuidado de sí mismo |
| Social (interpersonal e intrapersonal) | Comunicación |
| | Colaboración |
| | Liderazgo |
| | Ciudadanía |
| | Tolerancia a la diversidad |
| Tecnologías de la información, comunicación y digitales | Alfabetización informal |
| | Habilidades de búsqueda |
| | Identificación de información |
| | Análisis de información |
| | Síntesis de información |
| | Uso de software y hardware |

Fuente: Salamanca y Badilla (2020).

En la educación formal e informal la narrativa tiene un fuerte potencial en el fortalecimiento y desarrollo de los procesos cognitivos, metacognitivos, argumentativos y de juicio crítico (Díaz Barriga, 2019). El relato digital se puede considerar como un dispositivo pedagógico porque, siguiendo a Díaz Barriga (2019, p. 254), hace referencia a un artificio complejo que apoya a la concreción de un proyecto o la resolución de un problema, es así mismo un mediador de procesos de reflexión, de intervención deliberada y fundamentada.

El relato digital, que al tomar como base los hallazgos de la literatura en inglés, responde a lo que se denomina el *digital storytelling* (Hermann-Acosta y Pérez, 2019), es una historia construida digitalmente a partir de fotografías, documentos, fragmentos de videos y sonido, realizada con tecnologías de fácil manejo (Coll y Monereo, 2008). Es un video corto en el que se combinan imágenes estáticas y/o en movimiento con una narración creada y grabada por el autor del video en la que comunica un mensaje, puede activar el contenido emocional, la motivación y el interés por aprender, asimismo ser un vehículo cultural y de conocimiento que permite dar significado a las experiencias de aprendizaje (Roig-Vila y Rosales-Statkus, 2016). Asimismo, impulsa el desarrollo de habilidades para buscar, obtener, procesar e intercambiar información, lo cual permite activar las dimensiones del aprendizaje en lo cognitivo, praxítico y afectivo (Hermann-Acosta y Pérez, 2019).

Entre los elementos que componen el relato digital (Gregori-Signes, 2007; Rodríguez y Londoño, 2009; Roig-Vila y Rosales-Statkus, 2016) se encuentran: el punto de vista, en que el autor expone, en primera persona, su perspectiva ante la historia narrada; el planteamiento, generalmente en forma de pregunta, que despierta el interés de los oyentes; la comunicación emotiva que genera empatía; el tono de voz, que es parte esencial, para expresar la emoción narrada. Otros elementos son la música y las imágenes que acompañan la historia. Se debe ser breve, los autores lo llaman economía del lenguaje, comunicar con claridad los puntos esenciales para facilitar la comprensión en la audiencia.

Entre otras definiciones y estudios que describen las bondades del relato digital se encuentran las aportaciones de Gregori-Signes (2007), quien comenta que el relato digital se puede describir como un género que combina medios tradicionales con recursos multimedia en el arte de contar relatos. Expone una actividad titulada «Aprende Cantando» en la que utiliza el relato digital como un género que puede influenciar positivamente el desarrollo de las competencias en el proceso de aprendizaje del idioma inglés. En su trabajo muestra las tipologías en las que se puede aplicar este dispositivo,

tales como la narrativa informativa o descriptiva, biografías o discurso persuasivo y relatos causa-efecto.

Posteriormente, en el ámbito del lenguaje, Hava (2019) llevó a cabo una investigación en la clase de inglés como lengua extranjera, en la que aplicó el relato digital en distintos entornos de aprendizaje. Los resultados dieron a conocer que hubo mejoras significativas en la autoconfianza, motivación y actitud en el aprendizaje de habilidades lingüísticas y digitales de los estudiantes.

La manera de relatar (oral o escrita) para explicar lo que ha ocurrido, cómo ha sucedido, comprender los motivos y razones para dar sentido a la experiencia vivida es como Rodríguez y Londoño (2009) definen el narrar. Los autores clasifican las narrativas digitales en dos tipos: cuando la persona que elabora el relato digital tiene interactividad y cuando solo observa un relato ya elaborado sin modificarlo o ser parte de él. Estas dos clasificaciones tienen categorías y subcategorías y cada una de ellas debe llevar los elementos que caracterizan los relatos digitales (Tabla 3).

Como se puede observar, los autores establecen una división más detallada de las tipologías en las que se pueden incluir diferentes historias, además de tomar en cuenta diversos escenarios, pero al igual que todos los relatos la voz, imágenes, música, emotividad, economía y la narración de la historia es la parte fundamental de su elaboración.

Tabla 3.
Clasificación de los relatos digitales

| Categoría | Subcategoría |
|-------------------------------------|--|
| Temática de la historia personal | Historias de acontecimientos |
| | Historias sobre lugares |
| | Historias sentimentales |
| | Historias de personajes |
| | Historias de descubrimientos o conocimientos |
| | Historias de lo que hacemos |
| | Punto de vista del narrador |
| Elementos de los relatos personales | Pregunta(s) dramática(s) |
| | Contenido emocional |
| | Voz del autor |
| | Banda sonora |
| | Economía y ritmo |
| | Calidad de imágenes |

Al aplicar el relato digital, Rodríguez y Londoño (2009) obtuvieron resultados positivos en universitarios entre los que reportan que se encuentran el aumento en la motivación y la implicación del estudiante en las tareas académicas; el desarrollo o mejoramiento de la creatividad y de competencias necesarias en procesos de alfabetización digital, así como el interés por comunicarse y mejorar en la capacidad de expresión. Si referimos los hallazgos de estos autores a las dimensiones de las habilidades del siglo XXI se observa que están promovidas a través del uso de los relatos digitales.

El relato digital permite establecer un puente entre la educación y la tecnología, así lo han expresado Rosales-Statkus y Roig-Villa (2017), y es válido en cualquier tema de estudio porque se perfila como un dispositivo efectivo para el desarrollo de las competencias del siglo XXI porque entrelaza el arte de contar historias y acontecimientos con una variedad de elementos digitales multimedia como imágenes, audio, vídeo y música para presentar la información de diferentes temas.

El relato digital puede ser utilizado por profesores para compartir y transmitir material en diferentes áreas que van desde matemáticas y ciencia, arte, tecnología y medicina (Bernard, 2008). Así lo demuestra el estudio realizado por Lazar et al. (2020), quienes a través del modelo TAM (*Technology Acceptance Model*) analizaron la implementación del relato digital en profesores rumanos en formación de nivel primaria. La facilidad de uso percibida y la intención de uso fueron indicadores que mostraron

la aceptación de esta herramienta didáctica para las vivencias en las ciencias naturales y la educación tecnológica.

En educación a distancia, Otto (2018) abordó los desafíos entre universitarios de varias disciplinas para estudiar el cambio climático entre dos universidades, una alemana y una tunecina, al implementar la movilidad virtual y la narración digital. Con ello demostró la valoración, por parte de los estudiantes, de la movilidad virtual y el aprecio por el contacto cara a cara. Se eligió el relato digital por considerarse un dispositivo adecuado para la investigación, el análisis, la reflexión de problemas complejos, la colaboración entre grupos, además de practicar el aprendizaje centrado en el alumno que fomenta el aprendizaje interdisciplinario e intercultural.

La experiencia formativa basada en el diseño de relatos digitales en un grupo de profesores de educación primaria fue estudiada por Villalustre y del Moral (2014), sus hallazgos muestran que el uso de este dispositivo incrementó la capacidad para concebir, planificar y desarrollar una producción mediática con una finalidad educativa, mediante el uso de diferentes elementos artísticos y narrativos, además de un entusiasmo traducido en motivación al producir los relatos digitales.

El proceso de elaboración de los relatos digitales en el ámbito educativo implica dar al estudiante espacio para explorar, conocer y crear climas de convivencia. Al atender estos aspectos, Rodríguez-Illera et al. (2019) muestran las competencias del currículo de la asignatura de español trabajadas en cada una de las fases propuestas para la elaboración de los relatos. Los *smartphones* fueron los dispositivos más utilizados por los estudiantes de secundaria y los temas de las narrativas con mayor selección fueron los de aficiones, espacios y lugares; pocos sobre nuevos aprendizajes relacionados con el conocimiento del entorno, lo que abre un área de oportunidad.

Hermann-Acosta (2018) propone los relatos digitales como didáctica de enseñanza para la era digital con la finalidad de lograr procesos de transferencia efectivos, dinámicos e interactivos en el conocimiento y, como consecuencia, en el aprendizaje. Con ello los relatos digitales ubican al docente como un mediador y al estudiante como un corresponsable en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

El uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación requiere cuidar con esmero las estrategias de formación docente, las cuales tocan aristas como la capacitación tecnológica, para el propio manejo de los medios; la formación pedagógica, para favorecer la integración al currículo y la formación para la innovación en la docencia que permita su concreción en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para hacer un uso pedagógico de la tecnología es fundamental la práctica docente reflexiva, así como disponer de los recursos y condiciones para desarrollar la innovación. Desde la gestión pedagógica, el uso de las narrativas digitales abre puertas para que los docentes cuenten sus historias y reflexionen sobre sus prácticas, lo que permite incorporar el trabajo colaborativo para favorecer la innovación en la docencia (Fernández, 2015).

No es suficiente introducir tecnologías, hay que desarrollar habilidades para la construcción del conocimiento, para ello la transformación de la práctica educativa no depende únicamente del docente, sino de la organización, contenido curricular, planificación, métodos, medios, formas de evaluar, entre otros (Iglesias Martínez et al., 2018). En esta línea, la capacidad de implementar una innovación dependerá del compromiso de los agentes educativos para trabajar de forma interdisciplinar, así como los retos que supone el reflexionar sobre la propia práctica.

4. Relato digital para el aprendizaje en ciencias

Las evidencias demuestran que hay un área de oportunidad para promover el uso de los relatos digitales en diferentes áreas del conocimiento para fortalecer las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y tecnológicas en los estudiantes de diferentes niveles educativos y con ello desarrollar las alfabetizaciones en las que Bernard (2008) hace hincapié.

Con relación al aprendizaje de las ciencias se considera necesario el diseño y desarrollo de estrategias que promuevan en el estudiante la motivación para apropiarse del conocimiento y transferir a la realidad sus aplicaciones, lo que implica que la comprensión de las ciencias influye de manera significativa en la vida personal, social, profesional y cultural de todas las personas (OCDE, 2006).

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) (OCDE, 2006) considera que la competencia científica está unida a la alfabetización científica porque no basta solo con transmitir y aprender conocimientos, sino que se tienen que desarrollar paralelamente

actitudes y estrategias para pensar y actuar. En la medida en que un individuo adquiere esta competencia indica que posee un conocimiento científico, capaz de usarlo para identificar y extraer conclusiones con temas relacionados con la ciencia, tomar conciencia de cómo la ciencia y la tecnología influyen en nuestro entorno material, intelectual y cultural, asimismo se compromete como ciudadano reflexivo.

Aprender ciencias no es solo aprender conceptos, sino que es un aprendizaje competencial. El aprendizaje conceptual depende de la estructura de las concepciones, de la forma de argumentar, de las estrategias de la resolución de problemas, de la utilidad de las interpretaciones, entre otras más (Lahera y Fortaleza, 2003). Puede decirse que la persona que ha adquirido competencia científica es capaz de utilizar el conocimiento científico en contextos cotidianos, es consciente del papel que juegan la ciencia y la tecnología en la sociedad y dispone de compromiso con su entorno (Cañas, Martín y Nieda, 2008).

Además, dar una explicación científica de fenómenos requiere que el estudiante interprete, elabore y comunique conclusiones, las cuales se argumentan con lenguaje preciso que indica reflexión sobre las implicaciones sociales de los avances científicos y tecnológicos. Reflexionar sobre el entorno y tratar de entender su dinamismo lleva consigo narrar los sucesos o eventos naturales que ocurren a nuestro alrededor, así como el compartir experiencias significativas en las que se manifiesta la curiosidad, la capacidad de observación, el análisis y el intento por explicar fenómenos naturales de diferente índole.

Comunicar requiere seleccionar y estructurar el mensaje que se va a transmitir. Cuando se desea comunicar un guion, una narración o una descripción es necesario saber decir lo que se sabe, justificar y argumentar las propias opiniones (Pozo y Postigo, 2000), no obstante, hay que tener presente que no se puede comunicar si no se sabe interpretar o traducir la información que se recibe en diversos códigos o lenguajes para usar efectivamente el conocimiento.

El relato digital es un dispositivo para involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje además de la posibilidad de formar conexiones emocionales con los contenidos de los temas de las asignaturas. Respecto a las ciencias experimentales, Caratozzolo et al. (2020) muestran el enfoque de la narración del relato digital como *Serious-Storytelling* para mejorar las habilidades blandas que son decisivas para la adquisición de nuevas herramientas cognitivas específicamente en el área de ingeniería con egresados de la llamada generación Z, quienes tienen diferentes habilidades de comunicación y hábitos narrativos que debilitan la fuerza de sus argumentaciones y dificultan la adquisición de vocabulario.

Se demostró que el enfoque *Serious-Storytelling* promovió una mejor comprensión de conceptos científicos en las materias de ingeniería, así como habilidades que demandan un pensamiento crítico y creativo. La narración se considera un proceso creativo por excelencia y puede ser una herramienta para fortalecer la resiliencia en los estudiantes de ingeniería que generalmente son expuestos al pensamiento analítico. El enfoque *Serious-Storytelling* es diferente al no académico porque permite opiniones y perspectivas a desarrollar en contextos de aplicación científica/técnica (Caratozzolo et al., 2020). Con respecto a la definición de *Serious-Storytelling*, Lugmayr et al. (2015) refieren a la suma de sucesos causa-efecto, que se basa en múltiples eventos estipulados para crear una experiencia de aprendizaje, es un tipo de narración en curso más que una trama que considera contar historias fuera del contexto de entretenimiento. De esta forma, *Serious*, se considera como algo que es reflexivo y *Storytelling* es la narrativa que transmite conocimientos.

En la educación básica nivel secundaria, Rodríguez (2009) utilizó el relato digital en la materia de Ciencias II: énfasis en física, los hallazgos dieron cuenta que este dispositivo puede ser una estrategia didáctica innovadora que considera el desarrollo de competencias cognitivas que implican la búsqueda de información, identificación e interpretación para que los alumnos argumenten sus explicaciones acerca de fenómenos presentados en las prácticas de laboratorio; también permitió la participación activa en la construcción de significados al combinar medios tradicionales con herramientas multimedia, por lo cual podrá emplearse en cualquier asignatura desde la educación básica hasta la educación media superior y superior.

Otro ejemplo en la aplicación de las ciencias experimentales se realizó en el Nivel Medio Superior en las asignaturas de Biología, Física y Química, en esta ocasión los relatos digitales fueron elaborados por los profesores como material didáctico para mostrar la relación causa-efecto de fenómenos científicos (Bárceñas-López et al., 2018). En la misma línea, Díaz Barriga (2019) hace referencia a los

juegos serios al considerar el potencial que tiene el comportamiento lúdico en la cognición, comunicación y socialización como medio idóneo y recreativo de conocimiento, asimismo el enfoque que dan estos juegos al desarrollo de competencias profesionales. De esta manera se sitúa la narrativa en ambientes formales.

Al crear relatos digitales, los docentes y los estudiantes ponen en marcha un conjunto amplio de alfabetizaciones relacionadas con las diferentes competencias y habilidades de orden superior que forman parte, de las ya mencionadas competencias del siglo XXI (Roig-Vila y Rosales-Statkus, 2016). Además de las bondades descritas, el relato digital es un dispositivo pedagógico poderoso para involucrar al estudiantado en su proceso de aprendizaje y formar conexiones emocionales con los temas. Si bien la mayor parte de los estudios sobre el aprendizaje de las ciencias tienen que ver con las dificultades conceptuales o procedimentales (Campanario y Otero, 2000), en las últimas décadas los aspectos que implican la autorregulación del aprendizaje han cobrado relevancia.

Dentro de los entornos virtuales se ha puesto el foco de atención al aprendizaje autorregulado con el uso de diferentes herramientas y dispositivos para fortalecer estrategias cognitivas y motivacionales (Torrano et al., 2017). La relación entre la orientación de la motivación, la autorregulación en el aprendizaje y los logros académicos estudiados por Pintrich y De Groot (1990) sugieren que el uso de estrategias cognitivas que no va acompañado con estrategias de autorregulación tiene una relación negativa con el rendimiento. Los autores muestran que el interés de la tarea establece un vínculo con la motivación intrínseca. Por ello atender aspectos motivacionales y emocionales que ayuden a los estudiantes a mantener la concentración e interés en el estudio abre una puerta para la consideración del relato digital en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias.

La autorregulación del aprendizaje considera las habilidades cognitivas, las tendencias motivacionales y afectivas que los estudiantes deben mostrar para entender, dirigir y controlar, lo que da un sentido de agencia y autonomía a su actuar durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Zimmerman, 2008). Desde la década anterior, las investigaciones sobre la autorregulación han cobrado relevancia en ambientes educativos presenciales, y en esta época debe estar presente al implementar las tecnologías de información y comunicación en el aula, a lo que refieren Martínez, Muñoz y Ciesielkiewicz (2015) al estudiar la autorregulación del aprendizaje en la narrativa con el uso del blog en la sociología de la educación, los autores encontraron un apoyo en este dispositivo para favorecer en los estudiantes la motivación, la cognición y el esfuerzo sostenido para llegar a las metas académicas, así como el reforzar estrategias de autoreflexión y autoevaluación.

La autoconfianza, la motivación y los aspectos emocionales y afectivos se han evidenciado en el uso de los relatos digitales (Hava, 2019; Hermann-Acosta y Pérez, 2019; Roig-Vila y Rosales-Statkus, 2016; Villalustre y del Moral, 2014). Como se ha mencionado, en el relato digital, identificar y reconocer las emociones son de los puntos importantes para captar el interés de la audiencia, por lo que las competencias digitales para la obtención de imágenes y música que dan vida a la narrativa cobran relevancia (Díaz Barriga, 2017). Fortalecer la competencia emocional, definida por Bisquerra (2011, p. 11) como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, es un aspecto que podría promover el relato digital al considerarse como un espacio de reflexión en el que los creadores unen las propias experiencias de aprendizaje con relación a su entorno (Díaz Barriga, 2017), de tal manera que los estudiantes al crear relatos de fenómenos científicos reflexionan sobre los conceptos y utilizan el lenguaje pertinente para expresar sus observaciones y hallazgos.

La oportunidad de poder expresar emociones, ya sean positivas o negativas, permitirá que los estudiantes las identifiquen y, de acuerdo con Bisquerra (2011), algunos de los efectos cognitivos que puede generar la expresión de las emociones, especialmente las positivas, son el aumento de los recursos intelectuales, la creatividad, la persistencia, el impulso a asumir mejor los retos y la motivación intrínseca que guarda relación con el interés propio, la autonomía, la eficacia y la sensación de satisfacción.

Contar historias con apoyo de medios audiovisuales puede propiciar la motivación de los participantes tanto en oyentes como en creadores de relatos digitales, aunado a la expresión de las emociones para relatar eventos como son los fenómenos científicos que pueden ocurrir en el entorno o en el propio laboratorio o aula de clase para los que se buscan explicaciones argumentadas para llegar a conclusiones que demuestren la comprensión de los hechos.

Los entornos digitales proveen a los estudiantes de más autonomía y control en sus progresos académicos. La autorregulación está asociada con la autoeficacia, la motivación y el control emocional. En general la literatura existente apoya los hallazgos de investigaciones para afirmar que la autorregulación no solo es importante, sino esencial para un aprendizaje efectivo en forma presencial, así como en ambientes digitales (Johnson y Davies, 2014). Si bien los relatos digitales han sido usados en distintos ambientes desde hace más de 30 años, en el ámbito educativo falta mucho por explorar (Rosales-Statkus y Roig-Vila, 2017) y aún más su aplicación en el área de ciencias.

5. Consideraciones finales

La innovación educativa en el contexto actual es un imperativo para atender los desafíos que se plantean para el logro del aprendizaje y el desarrollo integral de las personas. Un ámbito de innovación que ha adquirido relevancia y no puede quedar al margen de lo que el mundo enfrenta, es un hecho que las tecnologías están implícitas en ella. La necesidad de una innovación educativa de tipo disruptivo, que implica las habilidades del siglo XXI al incluir no solo los aspectos cognitivos y tecnológicos, sino habilidades emocionales y sociales, tales como autorregulación emocional, cuidado de sí mismo, resiliencia, comunicación, colaboración, tolerancia a la diversidad, entre otras (Salamanca y Badilla, 2020).

Asimismo, en cuanto a la integración de las TIC en los procesos educativos, se requiere superar los enfoques tradicionales en los que se utilizan con fines de transmisión de conocimiento y avanzar en una perspectiva pedagógica sociocultural que favorezca en los estudiantes aprendizajes complejos basados en explorar e indagar, de manera que fomente el trabajo autónomo y colaborativo. En este sentido, se requiere promover la formación y el desarrollo profesional docente con innovaciones basadas en las TIC que permitan crear entornos que amplían la capacidad humana para representar, procesar, transmitir y compartir información sin tener espacios limitados y tiempos asignados (Coll, 2021).

Adicionalmente, las competencias de tipo social, basadas en la comunicación, resultan fundamentales para el aprendizaje integral, por lo que las posibilidades pedagógicas que ofrece el relato digital, no solo por la incorporación de tecnología, sino porque promueve las competencias comunicativas a través de narrativas, lo que requiere de un trabajo en conjunto de todos los actores inmersos en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Además, la expresión narrativa es un fuerte potencial para fortalecer y desarrollar la cognición, metacognición y juicio crítico. El relato digital como dispositivo pedagógico puede promover la reflexión (Díaz Barriga, 2019) y poner en marcha las habilidades requeridas en estos tiempos, asimismo, promover las alfabetizaciones digital, global, tecnológica y virtual (Bernard, 2008).

El uso de relatos digitales constituye una innovación educativa en el ámbito de la educación mediada por las TIC, que en el actual escenario puede relanzarse como estrategia con múltiples y variadas posibilidades pedagógicas que favorezcan el aprendizaje integral de los estudiantes, al tiempo que contribuye a una educación interactiva y dialógica, la cual implica las vivencias de los propios estudiantes y docentes situadas en el entorno y realidades actuales (Hermann-Acosta y Pérez, 2019).

Las posibilidades pedagógicas del relato digital en cuanto al aprendizaje de las ciencias, así como al desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, tecnológicas y socioemocionales en diferentes contextos educativos, así como sus bondades al promover el interés y animar a participar activamente en el aprendizaje, invitar a establecer diferentes formas de expresión, promover la motivación, creatividad, curiosidad intelectual, relacionar aprendizajes previos y activar el procesamiento de la información, con el uso de la tecnología, dan evidencia de la versatilidad que tiene como innovación educativa.

El relato digital se puede considerar como un medio de expresión visual, auditivo e involucra sentimientos al dar entonación en la narración lo que promueve el externar diferentes emociones. Al requerir un lenguaje claro y preciso pone de manifiesto la necesidad de explicar e interpretar, así como de expresar una perspectiva y empatía aunado a una reflexión personal, puntos que de acuerdo con Wiggins y Mc Tighe (2017) son evidencias de comprensión.

Asimismo, prevalece la necesidad de desarrollar investigación educativa sobre los procesos y resultados de la innovación y su impacto en el aprendizaje del estudiante que permita fortalecer el uso pedagógico de las TIC en el ámbito educativo, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje complejas y situadas como el relato digital y sus aplicaciones en las ciencias reconociendo el valor que

aporta a las dimensiones cognitiva, socioemocional, afectiva y comunicativa de los estudiantes, que favorezca los resultados de aprendizaje necesarios para el desarrollo integral y pleno de la persona.

Referencias

- Bárceñas-López, J., Sánchez, E. R.-V., Hernández, J. A. D., Zink, A. A., Olvera, S. P. y Sánchez, J. S. T. (2018). Transmedia Storytelling: a didactic strategy for experimental learning. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review*, 6(3), 77-93. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v6.1598>
- Bedoya-Merchán, C., Moscoso-Bernal, S. y Hernann Acosta, E. (2021). Narrativa digital y gestión educativa: Estrategia para la motivación al quehacer docente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(4), 376-392. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1507>
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8217193>
- Bernard R. R. (2008) Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802153916>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación Emocional. Propuesta para educadores y familia*. Desclee.
- Campanario, J. M. y Otero, J. C. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos en ciencias. *Revista Electrónica Enseñanza de las ciencias*. 18, 155-169. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4036>
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21652>
- Cañas, A., Martín, D. y Nieda, J. (2007). *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. La competencia científica*. Alianza.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Morata.
- Coll, C. (2021). Aprender a enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (pp. 113-126). Fundación Santillana.
- Caratozzolo, P., Alvarez-Delgado, A. y Hosseini, S. (2020). Perspectives on the use of Serious-Storytelling for Creative Thinking Awareness in Engineering. En IEEE, *Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-9). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9273994>
- Díaz Barriga, A. F., Pacheco, P. D. y Vázquez, N.V. (2017). El relato digital como dispositivo pedagógico para promover aprendizaje complejo y pensamiento crítico sobre el tema de la intervención psicoeducativa con menores institucionalizados. <http://somece2015.unam.mx/anterior/MEMORIA/21.pdf>
- Díaz Barriga, A. F. (2019). Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa. SM.
- Fernández, M. (2015). La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 139-148. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1811>
- Fuentes-Alpiste, M. (2021). Reflexión profesionalizadora en el practicum del grado de pedagogía mediante la creación de relatos digitales. En M. E. Bianconcini de Almeida y M. Fuertes-Alpiste (coords.), *Narrativas y otras tendencias en educación digital*. Universitat de Barcelona.
- García-Peñalvo, F. J. (2016). En clave de innovación educativa. Construyendo el nuevo ecosistema de aprendizaje. Paper presented at the I Congreso Internacional de Tendencias en Innovación Educativa, CITIE 2016. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/688>
- Gómez, R. (2016) *Innovación educativa. Factor fundamental para el desarrollo del sector educativo*. Limusa.
- Gregori-Signes, C. (2007). *Dos proyectos para el e-portafolio: el relato digital aprende cantando*. Universidad de Valencia. http://www.uv.es/gregoric/webTIC/Sing_and_learn_EFL.htm
- Hermann-Acosta, A. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Killkana Social*, 2(2), 31-38. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.295
- Hermann-Acosta, A. y Pérez, G. A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Espacios*, 40(41), 5-19. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/19404105.html>
- Hava, K. (2019). Exploring the role of digital storytelling in student motivation and satisfaction in EFL education. *Computer Assisted Language Learning*, 34(7), 958-978. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1650071>

- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I. y Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>
- Johnson, M. G. y Davies, M. S. (2014). Self-Regulated Learning in Digital Environments: Theory, Research, Praxis. *British Journal of Research* 1(2), 68-80. https://www.academia.edu/17607857/Self_Regulated_Learning_in_Digital_Environments_Theory_Research_Praxis?email_work_card=thumbnail
- Lahera, J. y Fortaleza, A. (2003). *Ciencias físicas en primaria y secundaria: modelos y ejemplificaciones*. CCS.
- Lazar, I., Panisoara, G. y Panisoara, I.O. (2020). Adoption of digital storytelling tool in natural sciences and technology education by pre-service teachers using the technology acceptance model. *Journal of Baltic Science Education*, 19(3), 429-453. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.429>
- Lugmayr, A., Suhonen, J. y Sutinen, E. (2015). Serious Storytelling-Serious Digital Storytelling. En *International SERIES on Information Systems and Management in Creative eMedia* (pp. 29-33).
- López, C. y Heredia Y. (2017). *Innovación educativa - Observatorio de Innovación Educativa [Internet]*. <https://observatorio.itesm.mx/innovacioneducativa/>
- Macanchí Pico, M. L., Bélgica Marlene, O. C. y Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100396&lng=es&tlng=es
- Martínez P. C., Muñoz, G. N. y Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A Project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42. <https://doi.org/10.12691/education-3-1-8>
- Moreira-Chóez, J. S. (2021). Narrativas digitales como didáctica educativa. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 846-859. https://redib.org/Record/oai_articulo3107577-narrativas-digitales-como-did%C3%A1ctica-educativa
- Moreno-Correa, S. M. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*. 6(1), 14-26. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/salutemscientiaspiritus/article/view/2290>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Negroponte, N. (1995). *Ser digital*. Océano
- OCDE (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Santillana Educación SL. www.marco.teoricospisa2006.pdf
- Otto, D. (2018). Using virtual mobility and digital storytelling in blended learning: analysing students' experiences. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 90-103. <https://doi.org/10.17718/tojde.471657>
- Pintrich, P. R. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal Educational Psychology*. 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Polo, M. (2011). Relatos y Prospectiva de Innovación en Educación Superior. En L. Medina Cuevas y L. L. Guzmán Hernández (Comp.), *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión*. (pp. 19-28). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- Pozo, J. y Postigo, A. (2000). *Los procedimientos como contenidos escolares*. EDEBE
- Quintana, A. J. (2021). Renovación e Innovación ¿Contenido vs Etiqueta? En M. E. Bianconcini de Almeida y M. Fuertes-Alpiste (coords.), *Narrativas y otras tendencias en educación digital*. Universitat de Barcelona.
- Rivas, M. (2010). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Síntesis.
- Rodríguez, M. (2009). *Fortalecimiento de las competencias cognitivas con el uso del relato digital en la materia de ciencias II* (Tesis de maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/569491>
- Rodríguez, I. L. y Lodoño, M. G. (2009). *Los relatos digitales y su interés educativo*. *EFT: Educação, Formação e Tecnologias*, 2(1), 5-18. <http://eft.educom.pt>



- Rodríguez-Illera, J. L., Olmo, M. F. y Galván, C. (2019). Los relatos digitales personales y las redes sociales en adolescentes. *Revista e-Curriculum, São Paulo*, 17(1), 10-27. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i1p10-27>
- Roig-Vila, R. y Rosales-Statkus, S. (2016). El relato digital. Análisis de sus elementos y tipología. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 84-94. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257951>
- Rosales-Statkus, S. y Roig-Vila, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. *Notandum*, 44, 163-174. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.14> <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/58973>
- Salamanca G. I. y Badilla, M. G. (2020). Estudio de marcos referenciales de habilidades para el siglo XXI: un modelo ecosistémico para orientar procesos de innovación educativa. *Synergies Chili*, 16, 33-48. https://gerflint.fr/Base/Chili16/salamanca_badilla.pdf
- Torrano, F., Fuentes, J. L. y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39(156), 160-173. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58290>
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200160&lng=es&tlng=es
- Villalustre, L. y del Moral, M. E. (2014). Digital storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 115-132. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41237
- Wiggins, G. y Mc Tighe, J. (2017). *Enseñar a través de la comprensión. Un modelo por diseño*. Trillas.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

La sistemática a través de la observación en los programas educativos en relación al aprendizaje

Systematics through observation in educational programs in relation to learning

Fiorella Aliaga Gutiérrez

e-mail: fiorellaaliaga2015@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid. España



Verástegui, M. y Pérez, K. (2021). *Miradas que mejoran. Guía para la observación de la práctica educativa*. Fundación Promaestro. https://www.promaestro.org/documentos/fundacion_promaestro_miradas_que_mejoran.pdf

Desde una perspectiva global el proceso de la educación se centra en la adquisición y la formación de conocimientos para el alumnado bajo el rol pedagógico aplicado por el educador. Las autoras nos brindan en este libro la posibilidad de ahondar y analizar la realidad educativa dentro del proceso de



enseñanza-aprendizaje, la cual miramos de manera sistemática para responder ante la realidad del aula desde la observación de la práctica docente.

Asimismo, existe una relación con la mirada, donde se toma una distancia para poder ver el panorama y la sistemática que conforma criterios y un objetivo para llegar a la tridimensionalidad, observando todo en la práctica docente.

A continuación profundiza en los tipos de observación que podemos encontrar en el ámbito educativo, como son: la observación directa, haciendo referencia a la mirada de agentes, docentes, equipo directivo e inspectores dentro del aula; y la indirecta, que se manifiesta por medio de la reflexión sobre la práctica educativa y las herramientas que se pueden obtener en vídeos, diarios, libros, etc.

Clarificando lo ya mencionado, las autoras nos plantean programas que están en curso a nivel internacional y comprenden el impacto de las observaciones en el progreso académico. Esta información es adecuada no solo para quienes toman decisiones educativas o para quienes asesoran y promueven actividades de cambio en las instituciones educativas, sino también para quienes desean sumergirse en la vida cotidiana de una clase y participar en actividades de observación.

Del mismo modo, especifican los conceptos clave para una investigación conforme a los tipos de programas según su naturaleza siendo guías, modelos y estándares, programas para la mejora de la práctica educativa o plataformas para compartir e intercambiar prácticas, y en función del programa de observación directa e indirecta. Además también aclaran los conceptos clave según el papel y el significado de las observaciones en el programa, esto es, cómo se entienden estas herramientas y cómo se utilizan.

En el libro a la vez podemos encontrar el proceso cíclico de 5 fases en una dinámica de un programa. En la primera tenemos *contextualizar la observación*, refiriéndose a compartir el objetivo del programa por parte del equipo docente como una forma de adaptación a la nueva realidad escolar para diseñar un programa o una actividad educativa que cubra la necesidad de perseguir su objetivo y ofrezca una retroalimentación para una versión definitiva sobre la práctica educativa.

En la segunda fase tenemos *preparar la observación: criterios y herramientas*, que se basa en explicar en detalle los principios de la observación y seleccionar las herramientas para recopilar información sobre la labor educativa del observador, definiendo los aspectos de la praxis profesional de lo que se busca como objetivo a través de herramientas de autoobservación con la finalidad de que la herramienta esté en función de la práctica educativa y de la personalidad del docente.

La tercera fase, *observar en el aula*, busca ejecutar las observaciones de las prácticas educativas entre el centro educativo y el docente. Este proceso se enriquece cuando en conjunto se puedan formar ambos roles (centro educativo y docente) para un mejor desarrollo del programa. Además, es importante que el observador lleve un instrumento de recogida de información con los factores e indicadores elaborados y con las dimensiones que el docente haya observado.

En la cuarta fase, *valorar la observación: la retroalimentación*, nos invita a reflexionar sobre la práctica educativa a raíz de las evidencias recogidas para ofrecer y recibir una retroalimentación tras la observación en el aula y definir su impacto. Aquí encontramos un procedimiento a través de la visión crítica, conformada por la observación, la reflexión y el diálogo.

Por último, *recopilar y difundir resultados*, que abarca una integración de la retroalimentación en forma de sistematizar el proceso de observación y discusión tras los resultados obtenidos dentro de las tres dimensiones, como son la práctica educativa, el desempeño del docente y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En otras palabras, los propios profesores se orientan a equilibrar el proceso del programa teniendo en cuenta tanto sus necesidades como las de la escuela y los alumnos. Además, estas herramientas convocan criterios que se estructuran para seleccionar ideas respondiendo al objetivo educativo y, si es sostenible, permitiéndole al docente observar y validar la práctica educativa.

Todo este contexto incluye recomendaciones para un taller de capacitación de dos partes proporcionado por Promaestro basado en profundizar la experiencia y la comprensión del sistema de monitoreo de actividades educativas como parte de su cultura profesional y la evaluación de los nuevos factores en aproximación a la educación.

En conclusión, el lector tiene una experiencia de una visión amplia a comparación de la periferia clásica relativa dentro de la educación, promoviendo así una ilustración escolar de aprendizaje



continuo e intercambio profesional. Esta guía presenta los problemas de los estudiantes como un marco básico para el desarrollo del profesorado siendo esencial para crear conocimientos de formación docente para el coaprendizaje y proporciona conocimientos e ideas de los docentes como medio de comunicación con otros educadores.

Por último, la guía ayuda también a crear nuestras propias ideas únicas sobre los demás aspectos de la práctica profesional en la educación. La clave del éxito es que el equipo de gestión se comprometa con el programa y lo desarrolle en base a su experiencia.



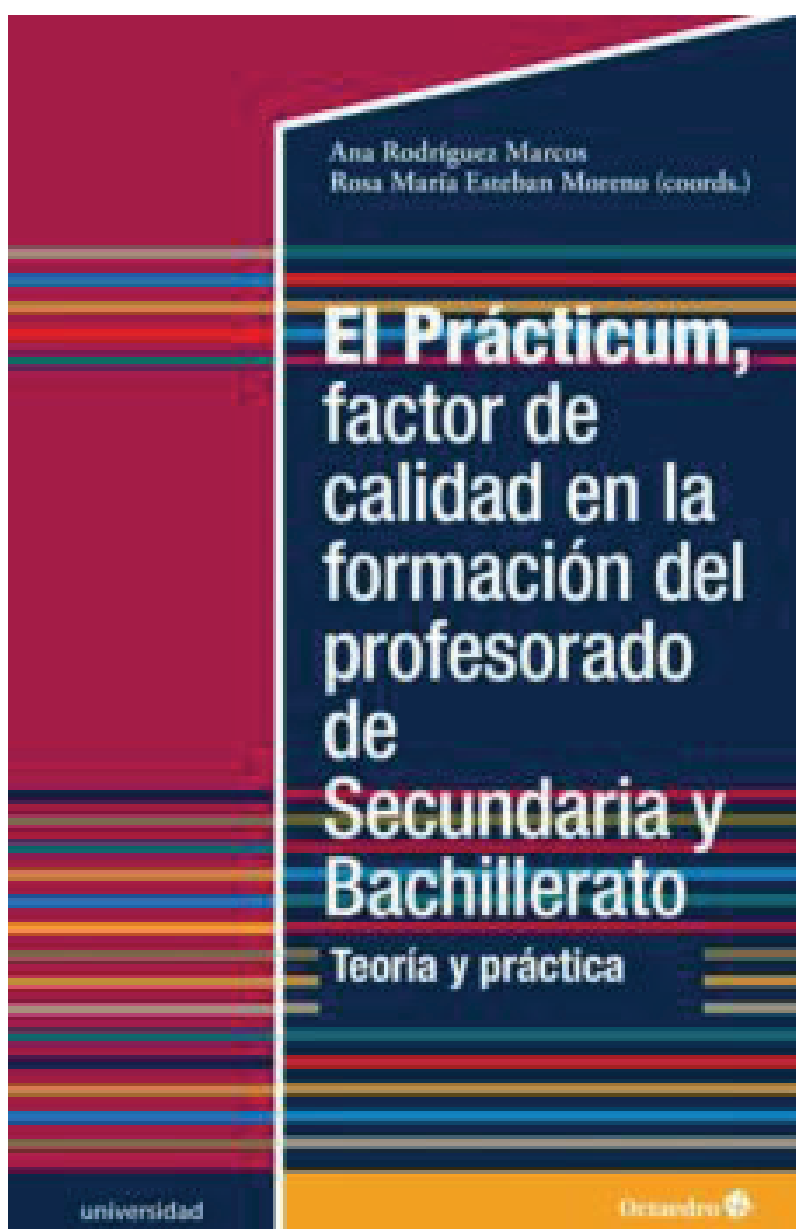
Un nuevo enfoque a la formación pedagógica desde el prácticum del Máster de Formación al Profesorado de Secundaria y Bachillerato

A new approach to pedagogical training from the practicum of the Master's Degree in Secondary and Baccalaureate Teacher Training

Laura Basanta Sanz

e-mail: laurabasanta6@gmail.com

Universidad Autónoma de Madrid. España



Rodríguez Marcos, A. (Coord.) y Esteban Moreno, R. M. (Coord.) (2020). *El Prácticum, factor de calidad en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato: teoría y práctica*. Ediciones Octaedro, SL.



Como bien defiende Navas, J. J. L. (2004), «la educación es un fenómeno que todos conocemos y que hemos vivido porque es consustancial al desarrollo del sujeto, de tal forma que sin su concurso no podríamos hablar del ser humano» (pp. 30).

En el momento actual en que se encuentra la educación y la formación específica del profesorado en España, donde se debate de manera continuada respecto a la mejora de la calidad educativa, atendiendo en muchas ocasiones a las agendas político-educativas, tanto nacionales como internacionales dentro de la UE, si bien es cierto que las prácticas están enfocadas a tener un acercamiento a la realidad, también es cierto que la UE ha mostrado su interés en realizar una mejora de la profesión docente, comenzando con su formación inicial como pilar fundamental para ello.

Este libro muestra una manera distinta de enfocar esta formación, aumentando la calidad que puede recibir el alumnado del MESOB en sus prácticas, donde se enfrenta a la realidad en la que va a sumergirse, y también explora y descubre todos los aspectos relativos a sus funciones como futuro agente educativo.

La educación tiene entre sus cometidos la función transformadora y, partiendo de la comparación de los modelos de prácticas de Inglaterra, Finlandia y España, los autores del libro apuestan por una mejora de la calidad de la formación del profesorado de Secundaria, a través de las prácticas realizadas en los centros educativos y la supervisión de sus tutores.

Estos autores, atendiendo a la puesta en marcha de las distintas especialidades del prácticum, realizan un recorrido, en primer lugar, por el factor de calidad del profesorado en nuestras escuelas, el cual, si hacemos referencia a la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (2007), podemos comprobar que, dentro de las cinco dimensiones establecidas para definir una educación de calidad desde la perspectiva de un enfoque de derechos, encontramos que, correspondiente a la aceptabilidad, se encuentra la formación y condiciones del profesorado junto a los apoyos que tiene, siendo este reconocido como el actor más importante para promover la calidad educativa.

Por otro lado, en relación a la práctica docente, se adentran en la problemática más palpable en esta formación: la desconexión entre teoría y práctica. Es aquí donde realizan una propuesta de memoria de prácticas distinta a la habitual, en la que se puede ver, mediante la reflexión y puesta en escena de cada una de las partes de la carpeta de prácticas, cuán importante es enlazar estos conocimientos previos con los nuevos que se adquieren en este periodo. Y de qué modo todo ello se ve reflejado en la experiencia de los alumnos de las distintas especialidades, que, gracias a generar con sus tutores, tanto universitarios como de centro, un espacio de aprendizaje y de diálogo, pudieron poner en marcha medidas que no se habían contemplado, proporcionando así un soplo de aire fresco a las escuelas y a los docentes.

El hecho de que los tutores no sean tan solo un referente al que dirigirse, sino que tomen el rol de acompañamiento de estos alumnos, abre puertas que no se creían posibles a una continua renovación de aprendizajes por parte de los tutorizados y, en ocasiones, también de los tutores. Durante todo el libro se puede ver la clara necesidad de ofrecer a las nuevas mentes la oportunidad de crear, reflexionar, indagar y dar vueltas a problemas que se pueden generar en los espacios de educación, siendo una mirada mucho más abierta a probar estrategias distintas.

