

febrero / fevereiro 2020

volumen  
**82**  
N.º 2

ESPECIAL

# REVISTA IBERO —AMERICANA

de Educación  
de Educação

*Investigaciones,  
revisiones bibliográficas  
y reseñas*

*Investigações,  
revisões bibliográficas  
e resenhas*

**70** **IEI**  
1 9 4 9 - 2 0 1 9

© Madrid, OEI, 2020

Número Especial

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Vol. 82. Núm. 2

Febrero / *Febrero*

213 páginas

#### EDITA

Educación Superior, Ciencia y EFTP

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.org.es; www.rioei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

Diseño de la cubierta: Leyre Mayendia

Foto de la portada: Alejandro Luengo en Unsplash

#### TEMAS / TEMAS

Investigaciones educativas

*Investigações educacionais*

La REVISTA es una publicación indizada en: / *A REVISTA é uma publicação indexada em:*

WOS: <https://clarivate.com/>

DOAJ: <https://doaj.org/>

REDIB: [www.redib.org/](http://www.redib.org/)

LATINDEX: [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/>

IRESE: [www.iissue.unam.mx/iresie](http://www.iissue.unam.mx/iresie)

ABES SUDOC: [www.sudoc.abes.fr](http://www.sudoc.abes.fr)

Biblioteca Digital: [www.oei.es/bibliotecadigital.php](http://www.oei.es/bibliotecadigital.php)

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **MONOGRÁFICOS** se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

*Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional*

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

*A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.*



Director / *Diretor*: Francesc Pedró, UNESCO-IESALC

Secretaría de Redacción / *Secretaria de Redação*: Ana Capilla

Equipo de Redacción / *Equipe de Redação*: Bárbara García, Paula Sánchez-Carretero, Andrés Viseras

Traducción (portugués) / *Tradução (português)*: Simone Nascimento

## CONSEJO EDITORIAL / *CONSELHO EDITORIAL*

Otto Granados, *ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI*

Ángel Gabilondo, *Universidad Autónoma de Madrid (España)*

Alejandro Jorge Granimian, *Universidad de New York (EE.UU.)*

Ariel Fiszbein, *Diálogo Interamericano (Argentina)*

Axel Rivas, *Universidad de San Andrés (Argentina)*

Cecilia María Vélez, *Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano (Colombia)*

Claudia Laura Limón Luna, *CONCIUS (México)*

Claudia Peirano, *Fundación Educacional Oportunidad (Chile)*

Emiliana Vegas, *Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)*

María Claudia Uribe Salazar, *Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Representante para Chile*

Juan Ernesto Treviño Villareal, *Pontificia Universidad Católica de Chile*

Fernando M. Reimers, *Universidad de Harvard (EE.UU.)*

Héctor Valdés Véloz, *Corporación Conciencia Educativa de Chile*

Victor Hugo Díaz Díaz, *Consejo Nacional de Educación, Perú*

Jaime Saavedra, *Banco Mundial*

Jorge Sainz González, *Universidad Rey Juan Carlos (España)*

José Augusto Britto Pacheco, *Instituto de Educação do Minho (Portugal)*

José Henrique Paim Fernandes, *Centro de Gestão Municipal e Políticas Edacacionais (Brasil)*

José Joaquín Brunner, *Universidad Diego Portales (Chile)*

José David Weinstein Cayuela, *Universidad Diego Portales (Chile)*

Lorenzo Gomez Morin Fuentes, *Secretaría de Educación del Gobierno de Baja California (México)*

Margarita Peña, *Universidad Jorge Tadeo Lozano (Colombia)*

María Helena Guimarães de Castro, *Universidad Estatal de Campinas - UNICAMP (Brasil)*

Mariano Fernández Enguita, *Universidad Complutense de Madrid (España)*

Mariano Narodowski, *Universidad Toruato Di Tella (Argentina)*

Melina Gabriela Furman, *Universidad de San Andrés (Argentina)*

Rafael de Hoyos Navarro, *Unidad de Educación para América Latina. Banco Mundial*

Renato Esteban Opertti Blando, *Universidad Católica del Uruguay*

Ricardo Cuenca Pareja, *Instituto de Estudios Peruano - IEP (Perú)*

Sergio Cárdenas Denham, *Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)*

## CONSEJO CIENTÍFICO / *CONSELHO CIENTÍFICO*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Américo Domingos Matindingue, *Universidade Jean Piaget de Moçambique*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*

Edson Jorge Huairé Inacio, *Universidad San Ignacio de Loyola (USIL), Perú*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Pontificia Universidad de Chile.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Célia Borges, *Universidade Federal de Ubertândia (UFU), Brasil*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

María Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

Ronilson Freitas de Souza, *Universidade do Estado do Pará (UEPA), Brasil*

Silvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

Wiliam Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*





## REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 82. Número 2  
Febrero / Fevereiro 2020

### Sumario / Sumário

<i>Enrique-Javier Díez-Gutiérrez</i> , Ideología en la formación inicial docente.....	9
<i>María Martínez Lirola</i> , Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género ..	27
<i>Carmen Eloísa Berlote Brenner e Liliana Soares Ferreira</i> , Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola .....	47
<i>Nazaret Martínez-Heredía y Matías Bedmar Moreno</i> , Impacto de la producción científica acerca de la educación para muerte: Revisión bibliométrica en Scopus y Web of Science .....	65
<i>M<sup>a</sup> Covadonga de la Iglesia Villasol</i> , Self-study en el diseño de la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD) para la formación de profesorado.....	81
<i>Gloria Macarena Toledo Vega y María García Fernández</i> , Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile .....	107
<i>María del Carmen Fondo</i> , El uso creativo del texto literario en la enseñanza/ aprendizaje de ELE.....	131
<i>Juan Carlos Poveda Velasco, Iván Marcelo Poveda Velasco e Irlanda América Española Irala</i> , Análisis de la deserción estudiantil en una universidad pública de Bolivia .....	151
<i>Agustín Anaya García, Edith Rodríguez Soriano y Marlene López Hernández</i> , Coeficiente para la medición isocuanta de la eficiencia terminal en la Escuela de Medicina Justo Sierra .....	173
<i>Pedrona Serra Payeras, Maria Prat Grau, Aline da Silva Nicolino, Susanna Soler Prat y Ana Márcia Silva</i> , Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España .....	191
<i>Jesús Martín Ramírez</i> , [Reseña] Educación y Diversidad Cultural.....	211



febrero / fevereiro 2020

volumen

82

N.º 2

ESPECIAL

Investigaciones, revisiones  
bibliográficas  
y reseñas

*Investigações, revisões  
bibliográficas  
e resenhas*





## Ideología en la formación inicial docente

### *Ideology in the initial teachers' training*

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez  

Universidad de León (ULE), España.

#### Resumen

Este artículo refleja los resultados del proyecto de investigación de la Universidad de León sobre la ideología transmitida en la formación inicial del futuro profesorado. Esta formación está influida por los valores y actitudes que los docentes universitarios transmiten a los estudiantes, ya sea explícitos o implícitos. Estos valores influirán en la práctica profesional de los futuros docentes, y en los valores del alumnado al que formen a su vez. De ahí su importancia.

Mediante la metodología de Análisis Crítico del Discurso se han analizado los discursos del profesorado y alumnado que han participado en entrevistas y grupos de discusión, cuyos resultados se han triangulado con el análisis de las guías docentes de las asignaturas que imparten, de cara a comprender los nexos entre los distintos discursos hegemónicos y las ideas interiorizadas y naturalizadas.

Los resultados muestran que los docentes universitarios tienden a reproducir, especialmente de forma implícita, valores y actitudes vinculados al discurso social dominante, marcado por un imaginario económico, social y mental neoliberal, a pesar de expresar de forma explícita el intento de ser críticos con el mismo. Por eso, se considera que, la Universidad debería dedicar esfuerzos, mecanismos y recursos a analizar cuáles son los valores que está transmitiendo a las futuras generaciones de profesionales de la educación y si éstos contribuyen a una formación que permita construir una sociedad más justa y mejor.

**Palabras clave:** ideología; docencia; educación superior; formación del profesorado; discurso social dominante.

#### Abstract

*This article reflects the results of the University of Leon research project on the ideology transmitted in the initial teacher training. This initial training is influenced by the values that university teachers transmit to students, whether explicit or implicit. These values will influence the professional practice of future teachers, and the values and attitudes of the students that they form in turn. Hence its importance.*

*Through the methodology of Critical Discourse Analysis, the discourse recorded by the teachers and students interviewed have been analyzed and they have participated in discussion groups, whose results have been triangulated with the contributions obtained from the analysis of the teaching guides in order to understand the links between different hegemonic discourses and internalized and assimilated ideas.*

*The results show that university teachers tend to reproduce, especially implicitly, values and attitudes linked to the dominant social discourse, marked by a neoliberal economic, social and mental Social mental imagination, despite explicitly expressing the attempt to be critical of the same.*

*Therefore, it is considered that the University should dedicate efforts, mechanisms and resources to analyze what are the values it is transmitting to future generations of education professionals and if they are likely to contribute to the kind of training that will help promote a fairer and better society.*

**Keywords:** ideology; teaching; higher education; teacher training; dominant social discourse.

#### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2),9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>

## 1. Introducción

Un equipo mixto de profesorado y estudiantes de grado y posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de León iniciamos un proceso de investigación para indagar en los valores y la ideología que se transmiten realmente, no siempre de forma expresa en la institución docente, en la formación inicial del profesorado en la Educación Superior.

La importancia de indagar sobre los valores, la ideología y los principios que se transmiten en la formación inicial del futuro profesorado deriva de la relevancia de su labor profesional en el fomento de la no discriminación, la igualdad de oportunidades y la convivencia democrática (Hodelín y Fuentes, 2014). Necesitamos examinar críticamente el sistema de valores que subyacen en la formación en educación superior y su posición ante los actuales problemas de creciente desigualdad, exclusión, marginación y explotación en las sociedades contemporáneas (Serrano, 2013).

Nuestras sociedades actuales están necesitadas de ciudadanos y ciudadanas armados de una ética sólida y fundamentada en los derechos humanos. Si la inmensa mayoría de la población pasa una media de cerca de diez años en instituciones educativas, recibiendo formación de profesionales formados a su vez en las Facultades de Educación de todo el Estado, se entiende la importancia y preocupación creciente por la cuestión de qué valores se transmiten en esa formación inicial por parte de los docentes y académicos que la imparten. En la sociedad individualizada, globalizada y multicultural del siglo XXI, los valores y creencias que se transmiten a los futuros profesionales de la educación son un elemento clave que puede ayudar a lograrlo (Echeita, 2012; Terigi, 2012).

10

La universidad es un espacio de reflexión, análisis y pensamiento crítico, abierta a la diversidad de enfoques, perspectivas y formas de conocer el mundo y la sociedad, rigurosa en la búsqueda del conocimiento contrastado y promotora del debate, el diálogo y las propuestas. Sin duda, todos ellos deberían ser valores que inspiran la enseñanza y forman parte de la experiencia de aprendizaje vital y profesional para futuros profesionales de la educación (Russell, Fuentealba y Hirmas, 2016).

Ahora bien, una cosa son los valores que deberían dominar la enseñanza universitaria y otra son los que efectivamente se dan en el proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla en sus aulas. De hecho, hablamos del currículo oculto (Torres, 1991) entendiendo por tal aquel aprendizaje de valores e ideología que es incorporado por los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial o las guías docentes de las materias que se imparten (Manso *et al.*, 2019).

El problema del curriculum oculto remite ineludiblemente al problema de la ideología, mediante la cual se transmite una determinada visión del mundo (Habermas, Redondo y Garrido, 1984). La ideología es una construcción social e histórica que por la práctica social adquiere referencia cultural de verdad, estableciendo supuestos, significados, hábitos, valores, creencias, prácticas, etc., que interpelan directamente al nivel de la conciencia de quienes componen una determinada comunidad, en este caso universitaria (Cisterna, 2002).

La formación inicial del profesorado está marcada no sólo por los contenidos, procedimientos, técnicas y estrategias que aprenden de cara a su futura profesión docente (Montero, 2002; Peiró, 2012). Los valores que se les transmiten también van a influir en su futura labor profesional como educadores y en su concepción de lo que es o debería ser la educación. Lo cual constituye una cuestión clave para las políticas educativas públicas y para las instituciones de formación del profesorado (Schön, 1998).

La sociedad encomienda a la formación inicial universitaria del profesorado una doble tarea. Por un lado, se le pide que eduque en aquellos valores asumidos socialmente como “valiosos” y recogidos en declaraciones institucionales como la declaración de los derechos humanos o las constituciones de los países democráticos. Valores de libertad, justicia, respeto, igualdad, solidaridad...etc. (García, 2009; Carretero y Nolasco, 2019). Pero por otro, se le pide que prepare para la vida, para un futuro social y productivo en un sistema económico, relacional y convivencial, marcado también por valores que contrastan completamente con esos, como la competitividad, el afán de lucro, la búsqueda de interés propio, etc. (Ruiz, 2019)

El problema surge cuando el alumnado universitario pretende tener “éxito personal, laboral y social” (Pina, Castro y Gil, 2004) y tiene que decidir qué tipo de valores elegir, pues si pretende vivir éticamente y con justicia, difícilmente podrá “triunfar” en el modelo social actual regido por el capitalismo, serán “perdedores en la sociedad” tal como apunta Santos (2010).

El dilema se plantea a la hora de primar la transmisión de una serie de patrones culturales (Fernández, 1990) y valores declarados formalmente, que deberían servir para que los estudiantes se desarrollaran plenamente y se incardinaran en la sociedad para contribuir con su esfuerzo y pasión a mejorarla, a hacer un mundo más justo y mejor para toda la sociedad humana. Pero esta misión es compartida, y cada vez más fagocitada, por otra misión simultánea y cuya importancia parece

primar cada día más en las Facultades de Educación, la preparación de los estudiantes como profesionales competitivos para un mercado laboral que les exige adaptación a los modelos sociales vigentes y eficacia en su reproducción (Pedrajas, Rodríguez y Lopez, 2013; Correa, 2015).

De ahí que nos preguntáramos en esta investigación, si estos principios “realistas” de adaptación al mercado están marcando la formación inicial del profesorado en la Educación Superior. Dado que toda formación, incluida la formación inicial universitaria de los futuros profesionales de la educación, implica valores, sea de manera manifiesta o latente, debemos ser capaces de analizar qué valores enseña, que ideología dominante transmite (Álvarez, 2005; Tey y Cifre-Mas, 2011; Usategui y del Valle, 2007, 2009, 2012; Imbernon, 2011). Valores, a veces no incluidos de una forma explícita en los contenidos de las asignaturas, en el currículo de las actividades o del practicum, ni siquiera en las guías docentes de la formación universitaria. De ahí que analicemos si la formación inicial de las Facultades de Educación está contribuyendo a transmitir valores ligados a la globalización capitalista y la ideología neoliberal (Ortiz, 2019) o, por el contrario, plantean una visión crítica y alternativa ante este pensamiento único, que parece asentarse en la sociedad actual como la única realidad plausible y la única forma de pensar y comprender la realidad que nos rodea (George, 2001).

12

Exploramos por una parte la percepción que tienen los estudiantes sobre los valores que transmiten los mensajes, comportamientos y prácticas profesionales del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Se analizaron también los principios y valores que rigen las prácticas que realiza el profesorado universitario de la Facultad de Educación relacionadas con la selección y priorización de sus contenidos, con las metodologías de enseñanza que utilizan, con los procedimientos de aprendizaje que potencian, y con la cultura profesional que comparten y rige en las relaciones de la comunidad educativa universitaria. El tercer eje de análisis se centró, por último, en la exploración y análisis del nivel de internalización de los valores sociales y culturales, tanto en el alumnado como en el profesorado, que se percibe en ambos casos.

## **2. Metodología de la investigación**

La metodología de investigación desarrollada, ante la peculiaridad del fenómeno que estudiamos y la multitud de factores interrelacionados que conlleva, nos ha orientado a optar por una metodología fundamentalmente cualitativa, aplicando

como estrategia de investigación el Análisis Crítico del Discurso –ACD– (Van Dijk, 2009). Se han empleado como instrumentos de investigación el análisis documental, las entrevistas y los grupos de discusión, puesto que se trata de describir, comprender y explicar fenómenos y comportamientos sociales en el ámbito de las prácticas de formación en la Universidad. De esta forma, el ACD se ha aplicado a los discursos registrados a partir de entrevistas en profundidad y grupos de discusión con profesorado y alumnado universitario, cuyos resultados se han triangulado con las aportaciones obtenidas del análisis documental de las guías docentes elaboradas por el profesorado de cara a comprender los nexos entre los distintos discursos hegemónicos, las ideas interiorizadas y naturalizadas, así como también las incoherencias o inconsistencias entre los diferentes enfoques.

Esta triangulación de fuentes de información ha supuesto una serie de ventajas: posibilitar la atención a los distintos objetivos de la investigación; brindar puntos de vista y percepciones complementarios; contrastar resultados y obligar a replanteamientos.

El proceso se inició aplicando el Análisis Documental, en primer lugar, a las guías docentes elaboradas por el profesorado que imparte la formación inicial. El analizar la producción escrita de las guías docentes generó las primeras categorías, que surgieron al ver las preocupaciones explícitas e implícitas, tanto en el diseño de la planificación docente, como en los sesgos filosóficos, de valores y culturales de los objetivos de dicha planificación, o el enfoque ideológico que marca las propuestas metodológicas y la elección de determinados contenidos y competencias, etc. Este análisis nos permitió así una primera categorización de resultados y una aproximación inicial a los valores que se ven reflejados teóricamente en los planes docentes (Manso, 2019).

Se analizaron 21 guías docentes de todos los cursos de los grados de educación infantil, educación primaria y educación social de la Facultad de Educación de la Universidad de León.

Estos primeros resultados iniciales del proceso de investigación queríamos, a continuación, contrastarlos con los valores y categorías que surgieran de la manifestación explícita del propio profesorado mediante las entrevistas y los grupos de discusión. Por eso, para el segundo paso del proceso de investigación, elegimos la entrevista como instrumento de investigación, para indagar en las explicaciones

que los propios interesados ofrecen de su conducta, sus prácticas y sus acciones. Y pretendíamos obtener resultados y contrastarlos entre las manifestaciones escritas y elaboradas con tiempo en las guías docentes, y las manifestaciones orales y más espontáneas fruto de una entrevista más informal.

En este sentido, utilizamos un modelo de entrevista no estandarizada, a partir de las categorías iniciales obtenidas con el análisis documental de las guías docentes. Su enfoque fue en cierta medida “informal”, ya que ni el orden de las preguntas ni su contexto estaban prefijados, de tal forma que las mismas se adaptaban a las respuestas y el ritmo del interlocutor. Este tipo de entrevista no directivas y abierta, buscaba la comprensión de las perspectivas que tienen las personas entrevistadas respecto de su experiencia docente, su trabajo profesional, tal como lo expresan con sus propias palabras.

14

Se realizaron 12 entrevistas a profesorado que imparte docencia en la Facultad de Educación y 23 entrevistas a estudiantes de todos los cursos de educación infantil, educación primaria y educación social de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Los criterios de selección del profesorado participante en esta investigación se hicieron en base a los siguientes factores: experiencia docente universitaria (3 larga, 3 media y 3 incorporación reciente), estabilidad docente (3 funcionarios, 3 laborales permanentes –contratado doctor, ayudante doctor-, 3 asociados), sexo (paridad en participación: 6 hombres y 6 mujeres) y edad (3 menos de 35, 3 entre 36 y 50, 3 más de 51). En cuanto a los estudiantes, los criterios utilizados para solicitar su participación fueron: grado que cursaban (8 infantil, 7 primaria y 8 social), cursos en los que estaban (6 de 1º, 6 de 2º, 6 de 3º, 5 de 4º) y sexo (12 chicas y 11 chicos).

Finalmente, el tercer instrumento de investigación, que nos sirvió para triangular la información recabada de los dos anteriores, fue el Grupo de Discusión. La realización de grupos de discusión nos permitió obtener información muy rica en matices y en puntos de vista, consiguiendo una perspectiva desde múltiples visiones en interacción y, a veces, en conflicto, incluso entre lo explicitado en las guías docentes, lo que habíamos obtenido en las entrevistas, y lo que surgía en los propios grupos de discusión. Pues las percepciones sobre la misma realidad no coincidían en algunas ocasiones, vistas desde ángulos diferentes.

En estos grupos de discusión se trató de llevar a cabo una conversación y debate abierto con la finalidad, de profundizar en el conocimiento y opinión que los participantes tenían sobre los valores que se estaban transmitiendo en la formación inicial.

El diálogo siempre estuvo guiado por una persona del equipo de investigación, que orientaba el debate entre las personas que forman el grupo, dinamizando la intervención de todas las personas participantes y tratando de que se construyera una interpretación lo más colectiva y compartida posible sobre el tema objeto de estudio.

Se realizaron 4 grupos de discusión de 9 participantes, dos con profesorado exclusivamente y otro mixto, donde también participaron estudiantes de formación inicial de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Se formaron de forma paritaria y de acuerdo a perfiles seleccionados previamente en función de cursos impartidos, implicación profesional y cargos desempeñados.

La grabación en vídeo permitió agrupar las respuestas más significativas de acuerdo a los ejes discursivos que se han ido detectando a lo largo de su análisis. A cada uno de estos “ejes discursivos” se les denominó con una frase identificativa, que nos permitía sintetizar el sentido de las explicaciones y argumentaciones que sobre ella gravitaban. Dentro de cada uno de ellos, se incorporaron las nuevas categorías que han ido apareciendo en el discurso elaborado por los participantes, y que no habían aparecido con los otros instrumentos de investigación.

### 3. Resultados

De forma sintética, podemos señalar que el primer resultado relevante de esta investigación, fue constatar que, salvo excepciones, que eran claramente señaladas y reconocidas, el alumnado universitario está siendo formado fundamentalmente con principios y valores, denominados “realistas” por los docentes y por buena parte del alumnado entrevistado. Como así surgía en uno de los grupos de discusión: “Hemos de formales para la vida real..., no se trata de adaptarlos, pero sí de prepararles para dar clase y contenidos, ahora en bilingüe, ... enseñarles cómo manejar una clase, sabiendo mantener la disciplina y que no se les suban a las barbas..., que su alumnado apruebe y que sepa de lengua y matemáticas..., eso es lo importante” (AC\_GD2).

Esos “valores realistas” se podrían sintetizar en los más relevantes o significativos: competir y tratar de ser el primero; aprovechar las oportunidades cuando se te presentan, sin muchos “miramientos”; asumir como algo irremediable la desigualdad y, en todo caso, compensarla con “caridad” cuando se pueda, asumiendo tolerar la indiferencia ante la injusticia; no generar conflictos ni enfrentarse con quien

tiene el poder, si se desea progresar, incluso apoyando establecer mecanismos para “controlar la disidencia y excluir la diferencia”. Propuestas que suponen una adaptación a las reglas del mercado, a sus demandas, a las prioridades marcadas por la agenda neoliberal (Medeiros, 2015), ligadas a los valores que Tenti (2003) denomina “habitus capitalista”.

Aunque en las guías docentes y en los discursos oficiales de la Facultad se proclaman otros valores completamente diferentes, que hacen más referencia o relación con los que se contemplan en las declaraciones de derechos humanos, parece que la formación, el currículum oculto de la educación pasa por prácticas, metodologías, prioridades y propuestas que, en algunos casos, poco tienen que ver con ellos, y cada vez más con el modelo que el capitalismo exige de adaptación a sus principios y filosofía.

Lo sorprendente es que las instituciones educativas siempre se han declarado al margen de toda esta socialización, proclamando una “supuesta neutralidad” que hoy día se ha revelado imposible. En esta investigación hemos constatado que el currículum oculto que se transmite, las metodologías que se emplean, las prácticas formativas que se desarrollan, en demasiadas ocasiones construyen una red en sintonía con el sistema social imperante “contribuyendo a ‘civilizar’ en ese habitus capitalista” (Tenti, 2003). En unos casos con la colaboración activa de los propios responsables y de la institución, y en otros casos con su silencio cómplice.

16

Un segundo resultado significativo ha sido observar cómo se dan dos discursos paralelos y completamente separados, e incluso en ocasiones radicalmente enfrentados, entre la percepción de los estudiantes y la valoración de una parte del profesorado universitario respecto a sus propias prácticas y a los valores que se transmiten en la formación universitaria.

El profesorado sí manifiesta explícitamente en las entrevistas y los grupos de discusión, así como en las guías docentes, que trata de inculcar valores de solidaridad, cooperación, comprensión, autoestima, espíritu crítico, etc.; sin embargo, el alumnado parece discrepar abiertamente de esta visión. Uno de los alumnos entrevistados afirmaba rotundamente: “Sí, claro, nos dicen que debemos ser críticos y que tenemos que aprender a trabajar cooperativamente, pero el profesorado es el primero que no lo es y que no sabe trabajar cooperativamente, ni siquiera cuando comparten la misma asignatura y lo que nos piden en los exámenes es que reproduzcamos, no que critiquemos o que nos salgamos de lo que nos han dictado” (NG\_E13).



Muestran y explicitan, incluso delante de los propios profesores y profesoras participantes en uno de los grupos de discusión, que, excepto algún caso excepcional, la mayoría del profesorado y la propia institución académica incitan a asumir y asimilar intensamente valores de competitividad, insolidaridad, conformismo, docilidad y sumisión acrítica, tolerancia ante la injusticia, búsqueda del oportunismo, individualismo, etc.

Reconocen que en ningún caso han conocido a ningún profesor o profesora que lo haga de forma explícita o que lo declare abiertamente en el espacio universitario, dado que, aunque manifiestan que el profesorado no suele explicitar discursos sobre valores o posiciones de forma frecuente, cuando lo hacen tienden a utilizar términos o expresiones relacionados con lo que se puede denominar o entender como “deseabilidad social” (Martí, 2019). Pero que, sin embargo, consideran que sí se constatan esos valores de forma implícita en la gestión de las clases, el sistema de exámenes, las metodologías docentes que emplean, el tipo de relación jerárquica que prevalece, la visión que dan de los contenidos, las prioridades en los mismos, el escaso interés por abordar o conectar los conflictos sociales con las materias, la poca implicación en causas o luchas de los estudiantes y de su entorno, incluso en lo que califican como “indiferencia política y moral” ante las desigualdades, como si fueran ajenas al ámbito académico. “En las manifestaciones en defensa de la educación pública o por más financiación o contra la subida de las matrículas, solo 2 profes de toda la Facultad de Educación iban (...), ni siquiera se movían por aquello que decían defender en las clases”, afirmaba uno de las alumnas entrevistadas (JR\_E20).

Un tercer resultado a destacar es que, frente a esta percepción mayoritaria, de carácter más bien negativa o crítica, por parte del alumnado, el profesorado entrevistado, en general, se considera “neutral”. En los grupos de discusión y en las entrevistas, cuando se le ha pedido que aclare o desarrolle esa atribución de “neutralidad”, profesorado de diferentes áreas y campos académicos que imparte formación en la Facultad de Educación, trataba de reafirmarse en una posición de supuesta neutralidad técnica, alegando que su cometido se centra en la ciencia, en las evidencias, en los datos (“tenemos que hablar en clase de lo que es científico” JS\_E7; “no podemos politizar el aula con opiniones o posiciones personales” RM\_E10, afirmaban en dos entrevistas profesores participantes en uno de los grupos de discusión). Aunque en los grupos de discusión algunos han acabado reconociendo progresivamente, que es un oxímoron imposible hablar de “neutralidad”. Aceptando, en el debate, que el currículo, la organización, la metodología, incluso las prácticas académicas y de investigación o las políticas educativas que las

enmarcan, tienden a construir una red en sintonía con el sistema social imperante. Reconocían que, efectivamente, lo queramos o no, la universidad también contribuye a configurar un consenso de “sentido común” alrededor de ciertos temas básicos de la economía, la convivencia, la sociedad y la política. Temas que se enmarcan en un modelo de lo que podríamos denominar el pensamiento único (Chomsky y Ramonet, 1995) que ha invadido todas las esferas prácticamente de la enseñanza superior. “No solo de la docencia, sino de las propias prácticas profesionales e incluso de la gestión universitaria, que cada vez más se parece al funcionamiento de las empresas”, como apuntaba alguno de los intervinientes (SR\_GD4).

A medida que el discurso neoliberal se convierte en más hegemónico y más interiorizado por el conjunto de la comunidad universitaria, empieza a cobrar importancia acercarse al mundo económico y mercantil de la empresa. De ahí que aparecieran discursos donde se establecía que la calidad de la formación inicial universitaria dependía del grado de cercanía que ésta establezca con la filosofía empresarial, tanto en el propio funcionamiento y gestión de la vida académica universitaria (funcionamiento gerencial de la universidad, establecimiento de vínculos con empresas educativas, etc.) como en la orientación de la docencia a través del modelo por competencias profesionales demandadas por el mercado laboral. La reflexión sobre temas sociales controvertidos, el cuestionamiento de la realidad, la búsqueda de mayores niveles de justicia social (Peiret, 2015) o la promoción del pensamiento alternativo quedan relegados a un segundo plano, frente a valores que elevan la competitividad, el individualismo, el consumismo y la ganancia económica como los patrones referentes del éxito social.

18

Un cuarto resultado de esta investigación nos indica que los contenidos, procedimientos, técnicas y estrategias que se transmiten en la formación inicial se centran en la parte técnica de la profesión docente, como si ésta estuviera exenta de elecciones éticas y de dilemas morales en el campo educativo. De hecho, los estudiantes sobre todo destacan que “los temas que se abordan en clase se tienden a presentar como si fueran cuestiones ‘objetivas’ y puramente ‘neutrales’” (RJ\_E6), se trate de la educación medioambiental y su relación con la energía nuclear (Martín, Prieto y Jiménez, 2016), la capa de ozono o los alimentos transgénicos, de la educación intercultural y su relación con los derechos legales de las personas extranjeras (Peñalva y Leiva, 2019), o de la educación para la salud y el deporte competitivo de élite.

Una parte del profesorado insiste en que su labor es “parte del canon académico, del sentido común universitario” (MM\_E9); se consideran como técnicos y asépticos, y por tanto su transmisión no está “contaminada”, afirman, por cuestiones sociales,

políticas o ideológicas que los desvirtúen o los cuestionen. De ahí que mayoritariamente, el alumnado refleje que “las cuestiones que implican valores y opciones éticas suelen ser obviados o, cuando menos, pasados de puntillas” (RG\_E17), como si fueran cuestiones menores o no suficientemente importantes como para dedicarles espacios y tiempos académicos relevantes dentro de lo que ellos llaman el “espacio Universitario” (Jofré y Gairín, 2009). Es más, tanto el profesorado como los propios estudiantes manifiestan que “esto” no es frecuentemente materia de evaluación, por lo que se consideran cuestiones en todo caso “colaterales y muy marginales, respecto a lo que realmente importa aprender en la carrera académica de los grados de educación” (JB\_E15).

Reseñar finalmente que una de las ausencias más evidentes que vimos reflejada en los discursos y prácticas del profesorado y alumnado es la invisibilidad de la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres e incluso a veces la indiferencia o el rechazo a aceptarlo. En los discursos, con un uso generalizado de lenguaje sexista, en los propios currículums de las guías docentes eminentemente androcéntricas, etc. Esto en la formación inicial del profesorado permanece invisible para la gran parte del profesorado universitario, además escasamente formado en este terreno (Martínez, 2014).

#### 4. Conclusiones

Los valores en la formación inicial es un tema que debe interesar y preocupar no solo a los propios docentes y a las propias Facultades de Educación, sino a las políticas educativas y sus responsables (Donoso, 1988; Castanedo, 1994; Moreno, 1999; De la Cruz, 2000; Casares, 2001; Álvarez, 2005; Esteve, 2009; Escudero, 2009; Echeita, 2012). Pues el tipo de formación que se imparte, los valores que se transmiten o la supuesta neutralidad u objetividad del profesorado, generan una serie de interrogantes sobre el modelo de profesionales que estamos formando actualmente en las Facultades de Educación y su influencia futura en la conformación de la sociedad del porvenir, pues serán un pilar fundamental de las escuelas, uno de los lugares en los que actualmente se permanece más tiempo durante la infancia y juventud.

Es cierto que el profesorado hoy ya no es considerado como autoridad sobre valores, ni siquiera como referente social o ético. Pero su influencia en la transmisión de una cosmovisión y unos valores que asientan o cuestionan el modelo, es sin duda innegable. Si los futuros profesionales que estamos formando están llamados a ser

una fuerza positiva a través de la educación, no sólo necesitan ser conscientes de los conocimientos y aprendizajes explícitos que reciben, sino también de aquellos que se asientan y acompañan solapadamente a esos aprendizajes más evidentes.

Lo cierto es que cada uno de los que conformamos el acto académico aportamos nuestros valores, y estamos profundamente influidos por aquellos con los que nos identificamos en nuestra comunidad de referencia (Trilla, 1992; Valenzuela, 2001). Por eso es tan importante ser capaz, por parte del profesorado de ser consciente y hacer explícitos los valores y principios de los que parte, como forma de desinvisible el currículum oculto y darles oportunidad a los estudiantes de conocer y poder valorar críticamente “el lugar, la posición y el enfoque” desde el que se les forma, como plantea Habermas (1981).

La proyección que como docentes ejercemos en los estudiantes, lo queramos o no a través del currículum oculto, aunque el alumnado no sea plenamente consciente (Miraflores, 2009), sigue siendo muy importante, a pesar de que el papel del profesorado como autoridad reconocida se ha desdibujado. Ciertamente, los resultados de esta investigación son limitados a la Facultad de Educación, de la Universidad de León, donde se ha realizado, pero pueden ser, en cierta medida representativos de otras Facultades de Educación. Sería necesario seguir explorando e investigando en este sentido, además de aplicar el modelo de investigación-acción sobre nuestra propia práctica profesional y educativa en la Educación Superior.

20

En este sentido, deberíamos repensar no sólo el discurso, sino nuestras prácticas y actitudes como docentes universitarios, reflexionando colectivamente sobre el tipo de formación que queremos impartir y los valores que queremos transmitir, acordando una perspectiva colegiada como equipo que impida contradicciones y potencie la coherencia (Santos, 2010). Debemos contribuir a fomentar el pensamiento crítico (Anta y Ortiz de Barrón, 2018) de nuestros estudiantes y futuros profesionales de la educación, orientando y acompañando el aprendizaje tanto de contenidos como de actitudes para poder vivir y convivir en sociedad por el bien común (Garay, Ortiz y Ramírez, 2018). Se trata de evitar ser meros transmisores de ideas imperantes y trabajar dentro de un proyecto ético.

Los docentes tenemos que facilitar el razonamiento, valorar la diversidad y preparar para la coexistencia tanto en aquello en lo que coinciden como aquello con lo que no están de acuerdo. Debemos promover el pluralismo, potenciar metodologías

basadas en el aprendizaje dialógico (Aguilar, 2017), profundizar en estilos de vida democráticos en todos sus ámbitos de relación para intentar conformar una sociedad más justa y equitativa.

La formación inicial del profesorado debería contribuir a que los futuros profesores y profesoras sean impulsados a ser críticos en sus análisis y sus prácticas, lo cual generaría en éstos una práctica comprometida con la transformación y mejora del medio donde vayan a desarrollar su acción educativa. Para ello, esta formación debería abordar un proceso de reflexión y toma de conciencia constante de los valores y la ideología en los que son socializados en su formación inicial (Sánchez, 1997).

Por todo ello, se hace necesario introducir en la institución universitaria una visión crítica que cuestione la idea de falsa neutralidad técnica del sistema formativo de educación superior e introducir mecanismos que ayuden a desvelar los auténticos mecanismos económicos, sociales, políticos e ideológicos del poder (Cascante, 1997, p.34), al servicio de formar futuros profesionales críticos y responsables (Martí y Moliner, 2018; Soria y Andreu 2019).

Al igual que sería conveniente formar a los docentes que imparten formación en los grados de educación para que investiguen sobre su propia práctica de cara a que sean conscientes de los valores y concepciones que transmiten en ella (Torre, 2019). Una formación que debería extenderse al resto de los docentes universitarios, pues también en su docencia transmiten valores que contribuyen a construir una cosmovisión en los estudiantes que pasan por sus aulas.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el practicum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista iberoamericana de educación*, 73(2), 9-22. <https://doi.org/10.35362/rie732198>
- Alvarez, J. (2005). Análisis de los valores en los futuros profesores de la escuela de formación del profesorado de la Universidad de Granada. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 4(7), 93-110.
- Anta, E. Z. y Ortiz de Barrón, I. C. (2018). El desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial del profesorado: Análisis de una estrategia pedagógica desde la visión del alumnado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 213-230.
- Carretero, R. y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educar*, 55(1), 293-310.

- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275.
- Casares, P. M. (2001). *Los valores del profesorado en formación y su incidencia educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Cascante, C. A. (1997). Neoliberalismo y educación (El futuro, que ya está presente, que nos preparan). *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, 172, 15-36.
- Castanedo, C. (1994). La importancia de los valores educativos en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación*, 5(1), 89-108.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (1995). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- Cisterna, F. (2002). Currículum oculto: los mensajes no visibles del conocimiento educativo. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 41-56.
- De la Cruz, M. A. (2000). Formación pedagógica inicial y permanente del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 19-35.
- Donoso, T. (1988). *Los valores en la formación del profesorado. Perspectivas y problemas de la función docente* (99-109) Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de educación*, 350, 79-103.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial Teacher training. Theoretical basis for the development of pre-service training programs. *Revista de educación*, 350, 15-29.
- Fernández, M. (1990). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Garay, N., Ortiz, M. y Ramírez, G. (2018). Guía didáctica del profesorado para la transmisión transversal de valores de bien común. En Rosabel Roig-Vila (coord.). *Redes de Investigación en Docencia Universitaria* (pp. 453-458). Alicante: Universidad de Alicante.
- García, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educar*, 43, 43-60.
- George, S. (2001). *Informe Lugano*. Barcelona: Icaria-Intermón Oxfam.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J., Redondo, M. J. y Garrido, M. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Madrid: Tecnos.

- Hodelín, R., y Fuentes, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Educación Médica Superior*, 28(1), 115-126.
- Imbernón, F. (2011). Ètica i valors en la formació docent. *Innovib: Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 8-14.
- Jofré, G. y Gairín, J. (2009). Formación inicial de los docentes de enseñanza media: una mirada desde las universidades “pedagógicas” chilenas. *Educación*, 44, 31-46.
- Manso, A. I., Cárdenas, M. R., Paz, O., Valdés, J., María, L., Moya, C. J. y Mena, E. (2019). Guías didácticas: experiencias de su empleo en la asignatura Introducción a la Medicina General Integral. *Edumecentro*, 11(1), 121-131. Recuperado de <https://bit.ly/2GCJl18>
- Manso, J. (Coord.) (2019). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (MEFP). Disponible en <https://bit.ly/36F3mP6>
- Martí, J. (2019). (De)formación del profesorado. *Márgenes*, 0(0), 113-118. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6633>
- Martí, M. y Moliner, M. (2018). Un modelo de enseñanza desde la Universidad: construcción de competencias y valores para el futuro profesional socialmente responsable. En Richart Piqueras, A. y García-Granero Gascó, M. (Eds.). *Juicio Moral y Democracia: retos de la ética y la filosofía política* (pp. 387-403). Barcelona: Comares.
- Martín, C., Prieto, M. y Jiménez, M. (2016). La enseñanza de la problemática energética para profesorado de ciencias en formación inicial: ¿Conceptos o conciencia? *Revista de Investigación en la Escuela*, 88, 78-92.
- Martínez, S. (2014). *La Educación para el Desarrollo en la formación inicial del profesorado. Estudio de casos en la asignatura Educación para la paz y la igualdad*. (Tesis Doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid.
- Medeiros, S. D. (2015). Políticas de formación docente para la educación profesional: oposiciones y permanencias marcados por el ideario neoliberal. *Acta Scientiarum. Education*, 37(2), 165–175.
- Miraflores, E. (2009). *La percepción del alumnado en la transmisión de valores, a través de la acción tutorial, en los centros de formación del profesorado de la comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid
- Montero, M. L. (2002). La formación inicial: ¿puerta de entrada al desarrollo profesional? *Educación*, 30, 69–89.
- Moreno, M. J. (1999). ¿Es la formación pedagógica aceptada socialmente?: a propósito de la formación de valores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35, 21-27.
- Ortiz, J. D. (2019). De las Bienaventuranzas cristianas a los valores del capitalismo moderno. Un análisis axiológico. *CENTRO*, 23(75), 165-185.

- Pedrajas, A. P., Rodríguez, R. S. y Lopez, F. J. P. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551.
- Peiret, A. M. M. (2015). *Modelos y propuestas de formación inicial del profesorado para la justicia social* (Tesis Doctora). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Peiró, S. (2012). Innovaciones sobre la formación inicial de profesores con relación a la educación en valores. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 61-80.
- Peñalva, A. y Leiva, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158.
- Pina, B., Castro, D. y Gil, L. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF: principios pedagógicos y formas organizativas. *Educar*, 33, 97-111.
- Ruiz, T. L. (2019). Libertad, igualdad, competitividad: En torno a la transfiguración de los valores europeos tras la era de la modernización. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 3, 131-157.
- Russell, T., Fuentealba, R. y Hirmas, C. (Comp.) (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago de Chile: OEI.
- Sánchez, C. (1997). El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 1-5.
- Santos, M. A. (2010). Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida. *Revista de educación*, 351, 23-47.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, R. (2013). *Identidades profesionales, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. (Tesis doctoral). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Soria, B. M. y Andreu, N. (2019). Formación ciudadana activa y responsable: tarea permanente en el sistema educacional cubano. *Edumecentro*, 11(1), 184-201.
- Tenti, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. *Propuesta Educativa, Revista de Educación FLACSO*. Recuperado de <https://bit.ly/314KSXa>
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Tey, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adoptado en el programa "Barcelona, Aula de Ciudadanía". *Revista de educación*, 1, 225-242.



- Torre, J.C. (Coord.) (2019). *Tendencias y retos en la formación inicial de los docentes*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata.
- Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos: neutralidad y beligerancia en la educación*. Paidós.
- Usategui, E. y Del Valle, A.I. (2007). *La Escuela Sola. Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa.
- Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 19-37.
- Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2012). *Aprender a formar. Valores en la formación inicial del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa.
- Valenzuela, P. M. (2001). Identidad profesional y formación inicial de profesores: Una posibilidad de profesionalización docente. *Enunciación*, 6(1), 80-84.
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Barcelona: Gedisa.



## Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género

### *Towards inclusive education: training of primary school teachers framed in the SDGs that enhance gender equality*

María Martínez Lirola <sup>1</sup>  

<sup>1</sup>Universidad de Alicante (UA), España y Universidad de South Africa (UNISA).

#### Resumen

La formación del profesorado es fundamental para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean efectivos en los diferentes niveles educativos. Este artículo presenta una experiencia enmarcada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionado con la igualdad de género en maestras/os de primaria en Nicaragua. Se presenta la propuesta de actividades de un curso que potencia la igualdad de género. El objetivo de dicha propuesta es dotar al profesorado de contenidos relacionados con la coeducación y el género para que además de incorporarlos a su formación, los puedan transmitir al alumnado y así paliar las carencias que el profesorado y el alumnado tiene sobre estos temas. Al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, se preparó una encuesta anónima para conocer la opinión del profesorado asistente sobre su formación en género y sobre su capacidad para enseñar aspectos relacionados con la Educación con Perspectiva de Género (EPG) antes y después de asistir al curso. Los resultados de la encuesta permiten conocer los principales aspectos relacionados con el género que el profesorado aprende durante el curso y su escasa formación sobre los ODS y la EPG, hecho que justifica la necesidad de llevar a cabo experiencias de formación como la presentada en este artículo.

**Palabras clave:** Formación del profesorado de primaria; Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); igualdad de género; proceso de enseñanza-aprendizaje.

27

#### Abstract

*Teacher training is essential for teaching-learning processes to be effective in different educational levels. This article presents an experience framed in the Sustainable Development Goal (SDG) related to gender equality in primary school teachers in Nicaragua. A proposal of activities that enhances gender equality in a course is presented. The objective of this proposal is to provide teachers with content related to coeducation and gender so that in addition to incorporating them into their training, they can transmit them to students and thus alleviate the deficiencies that teachers and students have on these issues. At the end of the teaching-learning process, an anonymous survey was prepared to know teachers' opinion about their gender training and their ability to teach aspects related to Education with a Gender Perspective (EPG) before and after attending the course. The results of the survey allow us to know the main aspects related to gender that teachers learn during the course and their limited training on the SDGs and the EPG, which justifies the need to carry out training experiences such as the one presented in this article.*

**Keywords:** Primary teacher training, Sustainable Development Goals (SDGs), gender equality, teaching-learning process.

#### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Martínez Lirola, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>

## 1. Introducción

La educación ha de dar respuesta a las demandas sociales con el fin de formar al alumnado de manera integral y de establecer relaciones entre la enseñanza que se imparte en las aulas y lo que ocurre en la sociedad (Boni, Lopez-Fogues y Walker, 2016; Boni y Calabuig, 2017). Además, se ha de involucrar al alumnado activamente mientras aprende con el fin de concederle un lugar central en el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva consigo una formación integral (Marles, Peña y Gómez, 2017; Tawil, 2013).

La formación del profesorado es fundamental en la apuesta de una educación de calidad a todos los niveles educativos (UNESCO 2015a, 2015b). Si el profesorado está bien formado tiene las herramientas necesarias para atender las diversas necesidades del aula y para que el alumnado saque el máximo partido del proceso de enseñanza aprendizaje. En este artículo se presenta un ejemplo de curso de formación del profesorado, en concreto de maestras/os de primaria en Nicaragua, cuyo objetivo fundamental era dotar al profesorado de conocimientos y herramientas relacionados con la coeducación y la igualdad de género.

28

La propuesta que se ofrece se relaciona con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 (Naciones Unidas, 2015a). Los 17 ODS que se presentan en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas desglosan 169 metas y 232 indicadores que resumen los principales desafíos de nuestro mundo. En concreto, este artículo se relaciona con los siguientes ODS:

4. Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos.
5. Alcanzar la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

Incluir los ODS en el currículum lleva consigo que se establecen relaciones entre lo que se enseña en las clases y las demandas sociales. En consecuencia, se ha de mirar al contexto socio-cultural desde las aulas con el fin de transformarlo y de incorporar al proceso educativo una visión global de la realidad social (Dieste, Coma y Blasco-Serrano, 2019; Mesa, 2018; Naciones Unidas, 2015b). Se introducen temas globales y cuestiones socialmente vivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de

visibilizar temáticas sociales actuales que permitan al alumnado tanto desarrollar su capacidad crítica como ampliar la mirada y relacionar lo que aprende en el aula con lo que ocurre en la sociedad (Jiménez y Felices, 2018; Ortega y Pagés, 2017).

Optar por trabajar con los ODS en el proceso de enseñanza-aprendizaje está en consonancia con los principios de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) cuyos objetivos fundamentales son formar ciudadanía crítica, comprometida con los cambios sociales que es necesario realizar para construir un mundo más justo, humano y sostenible. Dentro de las líneas de trabajo de la ECG se encuentra trabajar por la igualdad de género, de modo que la Educación con Perspectiva de Género (EPG) ocupa un lugar central.

La formación del profesorado es fundamental para que la compleja tarea de enseñar sea efectiva y contribuya a la construcción de un mundo mejor dando respuestas a las demandas sociales de la sociedad del siglo XXI. En este sentido, formar al profesorado sobre los ODS y la igualdad de género, por un lado, contribuye a la formación de un profesorado reflexivo con herramientas para llevar a cabo la labor docente de manera efectiva; por otro lado, permite la aplicación de estos contenidos y herramientas a las prácticas docentes, de modo que su formación adquiere un efecto multiplicador al compartir los conocimientos y habilidades con el alumnado.

En este sentido, la formación del profesorado, además de contribuir a la profesionalización de los docentes, favorece su empoderamiento (en este caso concreto especialmente en aspectos relacionados con la igualdad de género), hecho que favorece que se lleve a cabo una transformación social por medio de la transformación de la acción pedagógica.

## 2. Estado de la cuestión

Son muchas las personas en situación de opresión en el planeta, pero sin duda las mujeres y las niñas ocupan un lugar central entre las personas desfavorecidas. Aproximadamente en un tercio de los países del Sur, las niñas tienen muchas dificultades para matricularse en la escuela primaria y secundaria (Mesa, 2019). Por esta razón, hemos optado por los ODS que se centran en lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y niñas (vid. sección 1).

Los ODS 4 y 5 ya mencionados en la sección anterior apuestan por poner fin a las formas de discriminación que sufren las mujeres y las niñas, hecho que les impide formarse y acceder al mercado laboral, de modo que se perpetua la desigualdad. Esto nos lleva a reflexionar sobre

[...] cuales son los mecanismos de socialización que siguen actuando de forma diferencial en el ámbito educativo entre hombres y mujeres y que actúan de forma discriminatoria valorando el conocimiento masculino e ignorando la realidad femenina. Se necesita un marco interpretativo que aborde el androcentrismo que impregna los currículos escolares, el lenguaje sexista, el uso de los espacios en los centros educativos y todo aquello que contribuya a visibilizar la discriminación (Mesa, 2019, p. 22).

Las ideas presentadas en los párrafos anteriores se relacionan con la educación con perspectiva de género por su compromiso con la igualdad de oportunidades para niñas y niños en el acceso a la educación, por su apuesta por el empoderamiento de las niñas, por avanzar en currículos inclusivos en los que estén presentes los logros de las mujeres en las distintas disciplinas, entre otros (Ortega y Pagés, 2017). Los principales objetivos de la EPG son los siguientes (García, 2012, p. 4-5):

30

- a) a) La atención especial en los currículos y en todas las etapas educativas al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre sexos, con especial consideración a los libros de texto y materiales educativos.
- c) c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en las actividades de formación inicial y permanente del profesorado.
- d) d) La promoción de la presencia equilibrada de ambos sexos en los órganos de control y de gobierno y de coordinación docente de los centros escolares.
- e) e) La cooperación entre administraciones y centros educativos para el desarrollo de proyectos y programas dirigidos a fomentar el conocimiento y la difusión del principio de coeducación y de igualdad efectiva entre los miembros de las comunidades educativas de los centros escolares.
- f) f) El establecimiento de medidas y actividades educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la Historia.
- g) g) La atención a la diversidad del alumnado de manera equitativa y equilibrada para ambos sexos por igual.

Optar por la EPG lleva consigo una apuesta firme por la igualdad entre mujeres y hombres y por la educación integral que vaya más allá de la adquisición de conocimientos y contribuya a la formación de ciudadanía crítica que sepa dar respuesta a las demandas del siglo XXI (Murga-Menoyo, 2018). Se trata de una propuesta

pedagógica que visibiliza el modo en que las mujeres son discriminadas e invisibilizadas con el fin de evitar formas de opresión y discriminación. Para ello, es necesario deconstruir estereotipos de género e ideas patriarcales presentes en la conciencia colectiva que conceden a las mujeres y niñas un lugar inferior. Tal y como señalan López y Sabater (2019, p. 124): “El género no es una cualidad natural de las personas sino un complejo conjunto de creencias culturales relacionadas entre sí, que estipulan el significado social de lo masculino y lo femenino”.

La EPG reivindica la dignidad humana de las personas con independencia de su sexo. También combate y denuncia cualquier tipo de discriminación que sufran las niñas o mujeres tanto a nivel privado como a nivel público. Se trata de visibilizar las desigualdades de género y ofrecer alternativas para combatirlas (Giaccardi, Ward, Seabrook, Manago y Lippman, 2016; Galarza, Cobo y Esquembre, 2016; Shaikh, Ali Bughio y Ali Kadri, 2016). Además, esta propuesta educativa visibiliza los logros de las mujeres en la sociedad en general y en las distintas disciplinas en particular. Otro de los retos fundamentales es ofrecer alternativas de un lenguaje inclusivo e igualitario frente al lenguaje sexista es.

En definitiva, se trata de introducir una perspectiva igualitaria de género en la educación con el fin de potenciar el empoderamiento de las niñas y las mujeres, siguiendo a Menéndez (2013, p. 701): “Debido a la perspectiva androcéntrica que existe en nuestra sociedad, las mujeres han estado históricamente ausentes de todo protagonismo”. La EPG apuesta por deconstruir los roles clásicos atribuidos históricamente a mujeres y hombres con el fin de avanzar en sociedades y sistemas educativos más igualitarios. En este sentido, la EPG apuesta por visibilizar los logros y aportaciones de las mujeres a la sociedad. También se analizan las situaciones discriminatorias que sufren las niñas y las mujeres tanto en el currículum explícito (documentos oficiales: programaciones, proyecto educativo, reglamento, etc.) como en el oculto (el uso de los espacios, el lenguaje sexista, los materiales educativos, entre otros) (Ocaña, 2008: 48).

### 3. Contexto

En el año 2017 la autora de este artículo solicitó un proyecto de Cooperación al Desarrollo dentro de la convocatoria anual de la Universidad de Alicante. La directora del proyecto contactó con el Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social denominado “Fe y Alegría”, conocido por su labor innovadora en la formación del profesorado en América Latina. Se trata de un movimiento

fundado por el Padre Jesuita José María Vélaz en 1955 en Venezuela. Dicho movimiento consideró que Nicaragua era un país con grandes necesidades de formación relacionadas con el género y, por tanto, se preparó la propuesta del proyecto de cooperación teniendo en cuenta las necesidades del país. Fe y Alegría Nicaragua es miembro de la Federación Internacional de Fe y Alegría y de la Fundación Fe y Alegría Centroamérica<sup>1</sup>.

Fe y Alegría-Nicaragua trabaja desde hace 41 años en barrios y comunidades rurales y urbanas empobrecidas, en las que persisten actualmente problemas estructurales de desempleo o subempleo, migración, familias desestructuradas, violencia, proliferación de expendios de drogas y alcohol, y existencia de grupos juveniles y pandillas que animan a la juventud a transgredir las normas de convivencia, ante la falta de oportunidades de empleo, formación y recreación.

En el contexto educativo, niñas, niños, adolescentes y jóvenes se ven afectadas/os por la condición de pobreza; los niños y jóvenes varones enfrentan dificultades para continuar sus estudios, en tanto tienen que participar en los trabajos agrícolas como apoyo al sustento de la familia, tanto en las huertas familiares, como en trabajos estacionales en países vecinos para aportar al ingreso del hogar. Las niñas y jóvenes mujeres, tienen que contribuir al cuidado de hermanos/as menores, mientras sus padres/madres trabajan.

32

Se observa una tendencia a reproducir los patrones de género en la distribución de tareas que se asignan a niñas y niños en los centros educativos, por ejemplo, en la limpieza en el aula, en las actividades deportivas, y en el uso de los espacios de recreo. En algunos casos, los/as docentes continúan asignando tareas siguiendo estereotipos de género, esto se observa cuando las niñas barren y los niños limpian los escritorios. En general, las niñas hacen actividades deportivas distintas a las de los varones en las clases de educación física. Los varones ocupan las canchas y el patio, mientras que las niñas conversan. El profesorado, por su parte, considera que no se les está formando en temas relacionados con la igualdad de género y la coeducación.

El proyecto de cooperación universitaria al desarrollo en que se enmarca este artículo plantea procesos formativos dirigidos a directivos, docentes y enlaces pedagógicos para que, desde la planeación didáctica, se logre la integración de estrategias educativas para la promoción de los temas estratégicos de igualdad de género que

<sup>1</sup> Las principales ideas de este párrafo y los siguientes han sido tomadas del proyecto de cooperación que redactaron en colaboración el personal de Fe y Alegría Nicaragua y la autora de este artículo.



fomenten una convivencia pacífica e igualitaria entre las personas. Se pretende que, tras formar al profesorado en igualdad de género y coeducación, las/os maestras/os puedan aplicar los principios de la EPG con la finalidad de generar cambios positivos tanto en el aula de clase como en otras actividades escolares. La propuesta apunta a contribuir a la construcción de nuevas identidades de género con un enfoque de equidad entre mujeres y hombres, desde la niñez hasta la vida adulta, y responde a la problemática expresada en el proceso de acompañamiento, evaluaciones y sistematización que Fe y alegría Nicaragua ha realizado en los últimos años y que está directamente vinculado con la propuesta que se plantea en la convocatoria del proyecto que promueve la Universidad de Alicante.

Tras varias conversaciones por Skype con las personas responsables de área pedagógica de Fe y Alegría, la contraparte y la autora de este artículo diseñaron este proyecto con los siguientes objetivos con el fin de que pudiera dar respuesta a las necesidades educativas relacionadas con el género:

- *Objetivo general (1)*. Contribuir a mejorar la formación del profesorado de Nicaragua, prestando especial atención a la educación inclusiva.
- *Objetivo específico (2)*. Aumentar el conocimiento de las competencias emocionales y de las estructuras que generan desigualdad de género y conflictos.

33

En junio de 2017 la Subdelegación de Cooperación de la Universidad de Alicante concedió el proyecto titulado: "Formación en la Equidad de Género y la Cultura de Paz para una Educación Transformadora". Con el fin de contribuir a la formación de las/os maestras/os y de cumplir con los objetivos propuestos, se diseñó el siguiente curso: "Hacia una educación inclusiva: igualdad de género". El diseño de este curso tiene que ver con las necesidades relacionadas con la igualdad de género que nos manifestó la contraparte. En las conversaciones llevadas a cabo para preparar el proyecto se señaló que el profesorado nicaragüense de todos los niveles educativos, pero especialmente el de primaria, tenía escasos conocimientos relacionados con la coeducación, la igualdad de género, las competencias emocionales y la gestión de conflictos, entre otros.

El curso tuvo una duración de quince horas y se impartió cuatro veces en los lugares que Fe y Alegría Nicaragua consideró adecuados durante la estancia de la directora del proyecto en Nicaragua, del 17 febrero al 4 marzo de 2018. Estos lugares fueron: Ciudad Sandino y Managua y dos lugares en el occidente del país

llamados Somotillo y Chinandega. Todos estos cursos se impartieron en horario de mañana pues así se consideró adecuado en los distintos centros educativos. Los principales objetivos de dicho curso se presentan en la tabla 1:

Tabla 1. Principales objetivos del curso diseñado

Objetivo 1	Definir la educación inclusiva y sus líneas de trabajo.
Objetivo 2	Destacar la importancia de la igualdad de género en el siglo XXI.
Objetivo 3	Tomar conciencia de que la lengua que empleamos se convierte en una forma de comportamiento social y puede contribuir a fomentar comportamientos sexistas o racistas.
Objetivo 4	Explorar las principales estrategias lingüísticas que ponen de manifiesto el sexismo en la lengua.
Objetivo 5	Analizar textos escritos y textos multimodales en los que se hable de mujeres o en los que las mujeres sean discriminadas por medio de la lengua que se emplea.
Objetivo 6	Descubrir la relación entre el uso sexista de la lengua y la ideología.

Fuente: Elaboración propia.

Los contenidos principales que se explicaron con el fin de alcanzar los objetivos del curso fueron los siguientes. Se diseñaron actividades prácticas (vid. sección 6.1) con el fin de poder profundizar en los contenidos y de establecer relaciones entre lo que se enseñaba en el curso y el contexto social de las personas que asistieron a la formación:

34

1. Aclarando algunos términos
2. Introducción
3. Educación inclusiva
4. Equidad de género. Coeducación
  - 4.1 Libros sexistas
  - 4.2 Lenguaje sexista
5. Propuesta de actividades para trabajar la igualdad de género
6. Conclusiones

#### 4. Participantes

El profesorado de primaria asistente al curso pertenecía a la red de formación para el profesorado de los centros públicos en Nicaragua de "Fe y Alegría". Asistieron docentes de los centros educativos seleccionados por dicha red. Parte de las/

os maestras/os ejercían la profesión en zonas marginales de la ciudad y estaban especialmente interesadas/os en la temática del curso debido a la problemática relacionada con el género que existe en sus lugares de trabajo.

El número total de asistentes a cada curso fue entre 50 y 60 por lugar, sumando un total de 234 maestras/os. Los centros participantes fueron 21. La edad de las/os maestras/os oscilaba entre los 25 y los 45 años y la gran mayoría, en concreto 184 eran mujeres frente a 50 hombres. El equipo directivo seleccionó personal de cada uno de los centros para que asistieran al curso con el objetivo de que luego pudieran compartir la experiencia y los materiales con el resto de sus compañeras/os de centro.

## 5. Metodología

Para desarrollar los objetivos y contenidos del programa presentados en los apartados anteriores, se emplearon clases teórico-prácticas. Las prácticas consistieron en diferentes tareas: análisis de textos donde se observa sexismo, revisión de referencias bibliográficas, debate en clase sobre cuestiones presentadas en los contenidos o de interés para el profesorado asistente, práctica sobre lenguaje inclusivo, etc.

35

Se optó por una metodología cooperativa con el fin de aplicar una pedagogía activa y que el profesorado aprendiera haciendo. Además, se ofrecieron ejemplos prácticos que se pueden poner en práctica en los contextos educativos con el fin de ir avanzando en la igualdad de género. En todas las clases se incentivó la participación activa con el fin de potenciar el razonamiento crítico (Moliní y Sánchez-González, 2019), así como potenciar el debate y la reflexión sobre distintos aspectos relacionados con la igualdad de género.

La profesora tomó notas durante todo el curso con el fin de observar las necesidades, preguntas y carencias que observaba en las personas que asistieron a los cursos. La metodología es cualitativa-descriptiva con carácter exploratorio. Al finalizar el curso, se diseñó un cuestionario para conocer la opinión de las/os maestras/os sobre determinados aspectos del curso (vid. sección 6.2).

## **6. Una propuesta para formar al profesorado en EPG**

Esta sección se subdivide en dos secciones: por un lado, se presentan distintas actividades diseñadas para que el profesorado de primaria se forme sobre género y sobre ODS y pueda aplicar los contenidos aprendidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se presentan los resultados de una encuesta anónima que el profesorado respondió al final del curso.

### **6.1 Actividades que potencian la igualdad de género y los ODS**

Uno de los objetivos fundamentales del curso impartido al profesorado de primaria consistía en que el profesorado tomara conciencia de lo arraigado que está el lenguaje sexista en nuestra sociedad y en cómo el hecho de optar por el masculino genérico contribuye a invisibilizar a las mujeres en el lenguaje, que es entendido como una forma de comportamiento social. Por esta razón, la primera actividad consistió en presentar una lista de vocabulario masculino que normalmente se emplea para referirse tanto a hombres como a mujeres (por ejemplo, vecinos, ciudadanos, jóvenes, médicos, etc.) y se invitó al profesorado a que buscara otra palabra que fuera inclusiva (por ejemplo, vecindario, ciudadanía, juventud, personal médico, el personal de limpieza, etc.). Además, se invitó a buscar términos inclusivos de palabras que se utilizan siempre en femenino como por ejemplo la señora de la limpieza o las enfermeras pues esto indica que la mayoría de las personas que limpian y que son enfermeras son mujeres, pero las alternativas el personal de limpieza y el personal de enfermería incluyen también a los hombres.

**36**

Una vez que las personas asistentes al curso habían participado en esta actividad introductoria, se pide al profesorado que busque ejemplos de lenguaje sexista y de estereotipos de género en los libros de texto que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado quedó muy sorprendido al observar la cantidad de ejemplos del lenguaje sexista que encontraron en los libros que utilizan en sus prácticas docentes. Esto les llevó a reflexionar sobre lo normalizado que está en lenguaje sexista en la sociedad.

Tras haber analizado los ejemplos de lenguaje sexista encontrados en el texto escrito, la profesora propuso que se analizaran los principales ejemplos de sexismo que se encontraban en las imágenes. Para ello, se realizó una breve introducción a la gramática visual de Kress y van Leeuwen (2006) con el fin de que el profesorado tuviera unas nociones básicas sobre cómo analizar imágenes. Se explicó que el valor de la información determina que la información más relevante se sitúa a la derecha y la menos importante a la izquierda (esto es importante para observar si las

imágenes en las que aparecen mujeres se encuentran a la derecha o a la izquierda en los libros de texto analizados); también hay diferencia entre la importancia que se concede a la información que aparece en el centro y en los márgenes o en la parte superior e inferior de la página. El modo en que un elemento o varios se convierten en los más sobresalientes en la página o el valor de los marcos también fueron analizados.

Tras terminar la presentación teórico-práctica en la que se explicaron los principales principios de composición en los textos multimodales, las/os maestras/os analizaron las imágenes de los libros de texto que emplean en sus clases. El análisis les llevó a sistematizar cómo la tendencia general es que las imágenes en las que aparecen mujeres tienden a estar en la posición menos relevante, es decir, a la izquierda de la página y/o en la parte inferior. En la mayoría de las imágenes las mujeres aparecen realizando tareas domésticas o labores de cuidado, de modo que se reproducen estereotipos tradicionales de género.

Una vez que el profesorado que asistió al curso estaba familiarizado con la gramática visual, la profesora le pidió que estuviera atento al modo en que mujeres y hombres aparecen representadas/os en la publicidad y que recopilara todos los textos que pudieran para analizarlos en la última clase. Cada persona tenía que aportar al menos un texto. Al final de la semana la clase se dividió en grupos de siete personas y se pusieron en común todos los textos recopilados. Estos se analizaron teniendo en cuenta los principios de la gramática visual presentados en clase. La profesora insistió en la necesidad de observar relaciones entre los principios de composición y los estereotipos de género que se observaban en los textos analizados. Cuando los grupos finalizaron el análisis tenían que preparar un esquema que resumiera las características principales observadas en los textos analizados.

En cada grupo se tenía que nombrar un portavoz que presentara el esquema delante de toda la clase y las conclusiones a las que cada grupo había llegado. Se nombró una persona nueva en cada grupo para que anotara las ideas principales que se presentaban con el objetivo de comprobar si eran similares o diferentes a las presentadas en el propio grupo. Cuando todos los grupos habían participado, la persona que había tomado nota esquematizaba las principales ideas. Finalmente, la profesora fomentó un debate sobre la representación de las mujeres en los textos de la publicidad que las/os maestras/os habían recopilado prestando especial atención a la cosificación de los cuerpos de las mujeres, al uso de la mujer como reclamo publicitario, entre otros. Se invitó a que se establecieran relaciones entre estos textos y los que se habían analizado con anterioridad en los libros de texto.

La temática del debate tenía como objetivo que las/os asistentes al curso tomaran conciencia de lo arraigado que está el sexismo y los estereotipos de género en la sociedad, así como de la importancia de combatir esto con el fin de que el alumnado no crezca rodeado de una sociedad en la que no se potencia la igualdad de género.

Otra actividad consistió en que el profesorado asistente a los cursos se dividió en grupos de unas siete personas y tenía que preparar una representación teatral en la que se mostrara alguna situación en la que se observara explotación o discriminación por género. Varios grupos optaron por representar el desigual reparto de tareas en casa pues este modelo familiar patriarcal es el que han vivido las personas que asisten al curso y el que rodea al alumnado. Se representa cómo las mujeres tienen que ocuparse de las labores domésticas además de trabajar fuera de casa. En algunos casos se observan actitudes serviles en las mujeres, como por ejemplo tener que limpiar los zapatos del hombre o llevarle el agua o la comida en la mesa mientras él descansa, es decir, el hombre es el que oprime y la mujer es la oprimida. Sin saberlo, las personas que participan en la actividad están participando en obras que se enmarcan dentro del teatro del oprimido, tal y como señalan Baraúna y Motos (2009, p. 67):

38

El objetivo metodológico del Teatro del Oprimido es reflexionar sobre las relaciones de poder, escenificando historias entre un opresor y un oprimido, a las que el espectador asiste y participa de la pieza. Todos los textos son construidos colectivamente a partir de las historias de vida y están basados en las experiencias y problemas típicos de la colectividad, tales como la discriminación, los prejuicios, el trabajo o la violencia, entre otros.

Tras acabar las representaciones, la profesora invitó a las/os maestras/os participantes en las representaciones a expresar su opinión sobre los aspectos que se habían tratado en las representaciones y a observar la relación entre estas y sus vidas. El profesorado que participó en esta actividad consideró que representar algunos aspectos en los que se observa desigualdad de género basados en sus historias de vida ha contribuido a tomar conciencia de lo arraigada que está la ideología patriarcal en el día a día, hecho que contribuye a la normalización del trato discriminatorio que sufren las mujeres por el hecho de ser mujeres. Además, señalaron que participar en la representación de situaciones de opresión y discriminación por género ha contribuido a que tomaran conciencia de la necesidad del empoderamiento que es necesario llevar a cabo para no perpetuar los comportamientos discriminatorios con los que han crecido.

## 6.2 *Resultados de la encuesta para conocer la opinión del profesorado de primaria*

Una vez que el profesorado de primaria que había asistido al curso había participado en las distintas actividades propuestas, la profesora invitó a las/os maestras/os a que completaran una encuesta de manera anónima con el fin de conocer su opinión sobre algunos aspectos de su formación en género y sobre los ODS antes y después de realizar el curso. Con la pregunta 1 se pretendía saber si el profesorado asistente a este curso había recibido formación sobre género mientras estudiaba la carrera de educación. Una abrumadora mayoría, en concreto el 97%, responde de manera negativa, frente a un 3% que ofrece una respuesta positiva. Esto nos lleva a afirmar que el curso diseñado es totalmente necesario para que el alumnado pueda introducir la perspectiva de género en su docencia.

El resultado de la pregunta 1 se relaciona con la pregunta 2 en la que se pregunta al profesorado asistente si se consideraba una persona preparada para enseñar aspectos relacionados con la Educación con Perspectiva de Género a su alumnado antes de asistir a este curso. En este caso el 100% de las personas responden no, es decir, ni siquiera el 3% que había recibido formación en género se ve capacitado para introducir la EPG con su alumnado.

Afortunadamente, los resultados mejoran en la pregunta 3 cuando se pretende saber si las /os maestras/os se consideraban preparadas/os para enseñar aspectos relacionados con la Educación con Perspectiva de Género a su alumnado después del curso. En este caso, el 83% responde que sí, frente a un 17% que ofrece una respuesta negativa. Al justificar las razones para ofrecer esta respuesta, el profesorado encuestado expone que en este curso se han clarificado conceptos relacionados con el género y se han puesto ejemplos que les han permitido tomar conciencia de lo arraigado que está el sexismo en la sociedad. También destaca que participar en las distintas actividades prácticas del curso ha sido muy clarificador y ha contribuido a ofrecerles herramientas que pueden aplicar en su docencia.

La pregunta 4 es una pregunta abierta con la que se pretende saber cuáles son los principales aspectos relacionados con el género que el profesorado ha descubierto gracias a este curso. La inmensa mayoría hace referencia al lenguaje sexista y explica que tradicionalmente les habían enseñado que el masculino genérico incluía también a las mujeres, hecho que no les había llevado a plantearse otras formas de expresión inclusivas que ofrece la lengua española. Otras personas destacan que les ha sorprendido la discriminación visual en los libros de texto y lo normalizados que están los estereotipos de género en la sociedad.

Con la pregunta 5 se pretendía saber si el profesorado asistente al curso conocía los Objetivos del Desarrollo Sostenible antes de que la profesora los mencionara. De nuevo la inmensa mayoría, en concreto el 87% responde de manera negativa, frente a un 13% que afirma que sí los conocía. Finalmente, con la pregunta 6 se pretende saber si el profesorado considera que enmarcar sus prácticas docentes en los ODS puede contribuir a la formación integral de tu alumnado. Una gran mayoría responde que sí (el 94%) y al justificar las razones para ofrecer esta respuesta exponen que es necesario que desde primaria las/os niñas/os conozcan algunos de los retos sociales que se plantean en los ODS, como por ejemplo el uso razonable del agua, el cuidado del medio ambiente y la importancia de reciclar para que el planeta pueda ser más sostenible, entre otros. El 6% del profesorado que elige una respuesta negativa la justifica porque le parece que el alumnado de primaria no tiene madurez para asimilar los temas que se plantean en los ODS. También hacen referencia a que ellas/os como docentes tendrían que tener *más información sobre los ODS para poder aplicarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

### 6.3 Limitaciones encontradas en la formación

40

La experiencia de formación que se presenta en este estudio fue muy enriquecedora tanto para las/os maestras/os que asistieron al curso como para la docente de la Universidad de Alicante que lo diseñó y lo impartió. Sin embargo, hay una serie de limitaciones encontradas que consideramos conveniente indicar en los párrafos que siguen.

La primera limitación tiene que ver con el tiempo debido a que no es suficiente con un curso de quince horas para profundizar en todo lo que es necesario tener en cuenta para que la educación sea inclusiva y potencie la igualdad de género. Tanto la docente como las personas que asistieron al curso consideraron que el curso había sido una buena introducción a la educación inclusiva, la educación con perspectiva de género y a la coeducación, pero que necesitaban seguir formándose en el tema con el fin de tener más herramientas y recursos para compartir con el alumnado. En este sentido, hemos de señalar que otra de las dificultades encontradas tiene que ver con las pocas posibilidades que hay de ofrecer formación continua en Nicaragua debido a la situación socio-económica del país.

A pesar de que fueron 234 maestras/os las/os que asistieron a los cuatro cursos que se impartieron, otra limitación tiene que ver con que fueron muchas/os las/os docentes que no pudieron asistir a los cursos por falta de tiempo, por sus obligaciones familiares o por la lejanía entre sus escuelas y el lugar donde se impartieron



los cursos. Las directoras y directores de centros pretendían que las personas que asistieron a los cursos compartieran lo aprendido en los colegios con el resto de compañeras/os, de modo que la formación recibida tuviera un efecto multiplicador.

## 7. Discusión

La adopción de la Agenda 2030 aprobada por Naciones Unidas en septiembre de 2015, con 17 objetivos y 169 metas permite trabajar por un futuro mejor a varios niveles, entre ellos en el educativo. Su carácter universal permite adaptar los ODS tanto a la realidad local como global. En este caso, se pidió al profesorado de primaria que reflexionara y trabajara con aspectos relacionados con la falta de igualdad de género en su sociedad con el fin de poder proponer algunas alternativas para mejorarla. Trabajar con los ODS relacionados con la igualdad de género ha permitido al profesorado profundizar en uno de los retos globales en el siglo XXI.

La desigualdad de género y la falta de formación sobre este tema es uno de los retos de la sociedad nicaragüense. En este sentido, los ODS 4 y 5 ya mencionados en los que se enmarca el curso impartido a maestras/os de primaria en Nicaragua se han seleccionado con el fin de apostar por una “transformación integral de la sociedad” (Murga-Menoyo, 2018, p. 44). Es decir, explicitar los ODS en el curso de formación y diseñar los contenidos y las actividades teniendo en cuenta los ODS seleccionados contribuye a que el profesorado se empodere al recibir formación sobre género que puede aplicar a sus prácticas docentes.

Formar al profesorado de primaria sobre aspectos relacionados con la EPG no solo contribuye a su formación integral como personas, sino que les ofrece herramientas que les capacitan para poder ayudar a su alumnado a empoderarse, a ser más igualitario y a crecer en igualdad de oportunidades y trato con independencia de si es niña o niño. La igualdad de género es una cuestión de derechos humanos y de justicia social.

Involucrar activamente al profesorado que asistió a la formación sobre género hace que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea un proceso dinámico, participativo en el que la profesora es solo una guía o una facilitadora y el protagonismo se centra en el profesorado de primaria que se forma. En el caso de la actividad teatral, el profesorado representa un rol, hecho que lleva consigo que el aprendizaje es vivencial. Esto lleva consigo que se asimilan mejor los cambios que es necesario llevar a cabo en la sociedad para que se avance en la igualdad de género. Además,

mediante el empleo de técnicas dramáticas se potencia que cada persona pueda desarrollar sus cualidades personales y se sitúe en una situación real para poder observar su propio comportamiento y el de otras personas y sus repercusiones en la construcción de un mundo mejor (Piedra Vera, 2018). Así, se pueden entender tanto las limitaciones como los puntos fuertes propios y ajenos (Córdoba, Lara, y García, 2017; Tamayo y Restrepo, 2016).

Se observa que el profesorado representa sus propias opresiones, hecho que le ayuda a tomar conciencia de los cambios que ha de llevar a cabo en su vida con el fin de liberarse y mejorar. En consecuencia, asume un papel activo en las representaciones y es agente de la realidad que quiere transformar. Además, las actividades presentadas integran dos niveles: la clase como micro nivel en el que se desarrollan las actividades y la sociedad como macro nivel en el que el alumnado ha de incidir con una contribución social basada en los valores y principios que trabaje en el aula. En definitiva, se ha presentado una propuesta de actividades que trata de dar respuesta a las demandas sociales y de contribuir a que el profesorado tome conciencia de la importancia de enseñar aspectos relacionados con la EPG con el fin de ampliar la mirada de su alumnado y de que sus comportamientos puedan tener una incidencia social que contribuya a que la sociedad sea más igualitaria.

## 8. Conclusiones

El papel de las/os maestras/os de primaria es fundamental en la formación integral de su alumnado. En este sentido, consideramos fundamental que el profesorado esté formado con el fin de poder ofrecer una educación igualitaria, alejada de los estereotipos de género y del lenguaje sexista, aspectos que contribuyen a perpetuar actitudes androcéntricas propias del sistema patriarcal que nos enmarca. Formar al profesorado en EPG e incluir los ODS tiene un efecto multiplicador pues los conocimientos y competencias que adquieran serán compartidos con su alumnado.

Las actividades y los ODS seleccionados permiten establecer relaciones entre las realidades locales y globales para que el profesorado que asiste a los cursos avance como ciudadanía global, comprometida con la transformación social que es necesaria para avanzar en derechos, igualdad y justicia. Se apuesta por un modelo de sociedad y de persona en la que la diversidad cultural, la solidaridad y la cooperación son fundamentales.

Un profesorado formado en género y consciente de los cambios que es necesario realizar para que la sociedad avance hacia la inclusión y la equidad favorece que su labor educativa contribuya al proceso de transformación social que es necesario realizar con el fin de avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa. El curso diseñado y las actividades realizadas apuestan por un aprendizaje vivencial que haga al profesorado asistente reflexionar sobre las desigualdades de género con el fin de poder transmitir a su alumnado otros patrones de comportamiento donde las relaciones entre mujeres y hombres sean más igualitarias.

## Bibliografía

- Baraúna, T. y Motos, T. (2009). *De Freire a Boal. Pedagogía del Oprimido-Teatro del Oprimido*. Ciudad Real: Ñaque.
- Boni, A., Lopez-Fogues, A. y Walker, M. (2016). Higher education and the post-2015 agenda: a contribution from the human development approach *Journal of Global Ethics*, 12(1), 17-28.
- Boni, A. y Calabuig, C. (2017). Education for Global Citizenship at Universities. *Journal of Studies in International Education*, 21(1), 22-38.
- Córdoba, E.F., Lara, F. y García, A. (2017). El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva del buen vivir. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1), 81-92.
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2019, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Galarza, E., Cobo, R. y Esquembre, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina De Comunicación Social*, 71, 818-832. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2016-1122>
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18.
- Giaccardi, S., Ward, L. M., Seabrook, R. C., Manago, A. y Lippman, J. (2016). Media and modern manhood: Testing associations between media consumption and young men's acceptance of traditional gender ideologies. *Sex Roles*, 75, 151-163. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0588-z>
- Jiménez, M. D. y Felices de la Fuente, M.M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado: la infancia refugiada siria como problemática. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 3, 87-102.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Segunda edición. Londres: Routledge.

- López, L. y Sabater, C. (2019). Formación del profesorado de magisterio. Competencias socio-personales según género y etapa educativa. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 121-137.
- Marles, C., Peña, P. y Gómez, C. (2017). La lúdica como estrategia para la educación y cultura ambiental en el contexto universitario. *Revista UNIMAR*, 35(2), 283-292.
- Menéndez, M.I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18, 699-710.
- Mesa, M. (2018). El ODS 16 sobre paz, seguridad y gobernanza: Desafíos conceptuales, seguimiento y evaluación. En M. Mesa (Coord.), *Derechos humanos y seguridad internacional: Amenazas e involución. Anuario de CEIPAZ 2017-2018* (pp. 37-52). Madrid: CEIPAZ Fundación Cultura de Paz.
- Mesa, M. (2019) La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Moliní, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227.
- Murga-Menoyo, M. Á. (2018). La Formación de la Ciudadanía en el Marco de la Agenda 2030 y la Justicia Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>
- Naciones Unidas, Asamblea General (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. A/69/L.85*. 12 agosto 2015. Disponible en: <https://bit.ly/38HnotR>
- Naciones Unidas (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://bit.ly/38ITRQq>
- Ocaña Carrasco, R. (2008). *Muévete por una educación en igualdad*. Madrid: Departamento de Educación para el Desarrollo de Entreculturas, InteRed y Ayuda en Acción.
- Ortega Sánchez, D. y Pagés Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 1, 102-117.
- Piedra Vera, S. E. (2018). Factores que aportan las actividades lúdicas en los contextos educativos. *Revista Cognosis*, 3(2), 93-108.
- Shaikh, M., Ali Bughio, F. y Ali Kadri, S. (2016). The representation of men and women in advertisements: A critical discourse analysis. *Annual Research Journal of Gender Studies*, 7, 108-141.
- Tamayo Giraldo, A. y Restrepo Soto, J.A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 105-128. <https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.6>
- Tawil, S. (2013) *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO Education Research and Foresight (ERF). Working Papers Series. N. 7. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. París: UNESCO.

## Anexo

Apéndice 1. Encuesta realizada al profesorado de Nicaragua al acabar el curso sobre género

1. ¿Has recibido formación en género durante tu proceso de formación como maestra/o?	Sí
	No
2. ¿Te considerabas una persona preparada para enseñar aspectos relacionados con la Educación con Perspectiva de Género a tu alumnado antes de asistir a este curso?	Sí
	No
3. ¿Y después de hacer el curso, te considerabas una persona preparada para enseñar aspectos relacionados con la Educación con Perspectiva de Género a tu alumnado?	Sí
	No
¿Por qué?:	
4. ¿Cuáles son los principales aspectos relacionados con el género que has descubierto gracias a este curso?	Sí
	No
5. ¿Conocías los objetivos del Desarrollo Sostenible antes de que la profesora los mencionara en esta asignatura?	Sí
	No
6. ¿Consideras que enmarcar tus prácticas docentes en los ODS puede contribuir a la formación integral de tu alumnado?	Sí
	No
¿Por qué?:	



## Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola

### *The pedagogical work, management and interpersonal relationships in the school*

Carmen Eloísa Berlote Brenner <sup>1</sup>  ; Liliانا Soares Ferreira <sup>1</sup>  

<sup>1</sup>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil.

#### Resumo

Relações interpessoais acontecem em várias dimensões cotidianas. Na escola não é diferente. No contexto escolar, por trás das inúmeras relações interpessoais e conflitos encontra-se uma gestão escolar e um(a) gestor(a). Considerando esses aspectos, realizou-se pesquisa com o objetivo de analisar o impacto das relações interpessoais no trabalho pedagógico e sobre como a gestão escolar interfere ou não nessas relações. De abordagem dialética, a presente pesquisa teve uma entrevista como instrumento de produção de dados e análise de conteúdo como forma de análise. Constatou-se uma tendência em relação à influência das relações interpessoais no ambiente de trabalho escolar, bem como a importância de uma gestão democrática, contribuindo para espaço e tempo próprios para o trabalho pedagógico.

**Palavras-chave:** gestão escolar; relações interpessoais; trabalho pedagógico.

#### Abstract

*Interpersonal relationships happen in various dimensions of everyday life. In school it is no different. In the school context, behind the numerous interpersonal relations and conflicts is a school management and a manager. Considering these aspects, research was carried out to analyze the impact of relationships between people on pedagogical work and how school management interferes or not in these situations. From a dialectic approach, the present research had as an instrument of data production an interview and as a form of analysis the content analysis. There was a tendency towards the influence of interpersonal relationships on the school work environment, as well as the importance of democratic management, contributing to a proper space and time for pedagogical work.*

**Keywords:** school management; interpersonal relations; pedagogical work.

47

## 1. Introdução

Por relações interpessoais entende-se o conjunto de interações cotidianas, em todas as dimensões da vida, objetivando a convivência. Esse conjunto inclui estar em conexão com outras pessoas ou mesmo em desconexão ocasionando conflitos, que também são espécies de relações interpessoais. Nos ambientes de trabalho, locais em que, na maioria das vezes, as pessoas convivem em grupos, essas relações assumem papel preponderante e, sob a forma de conflitos, podem interferir no trabalho produzido. Na escola, a situação não é diferente pois se trata também de um ambiente de trabalho com pessoas que ficam juntas por horas a fio, convivendo, trabalhando e em dependência umas em relação às outras.

Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Brenner, C. E., & Ferreira, L. (2020). Trabalho pedagógico, gestão e as relações interpessoais na escola. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 47-63. <https://doi.org/10.35362/rie8223628>

A partir da experiência como estudantes e professoras em escolas de Educação Básica, pensando sobre o impacto das relações entre as pessoas no trabalho pedagógico e sobre como a gestão escolar interfere ou não nessas situações, intencionou-se pesquisar sobre esse tema: gestão escolar e trabalho pedagógico na escola. Para tanto, realizou-se pesquisa de abordagem dialética, que, se entende, é um modo de pesquisar que trabalha com o movimento dos sentidos, visando a uma síntese. A técnica de produção de dados foi entrevista com três gestoras (diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica) de uma escola estadual de Educação Básica, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

As interlocutoras, mulheres, trabalham na Rede Estadual há mais de dez anos, são graduadas em Pedagogia e foram eleitas democraticamente por seus colegas de trabalho, em pleito, no qual havia duas propostas de gestão concorrendo. Realizou-se entrevista individual, gravando e transcrevendo os discursos para posterior *Análise de conteúdo* (Bardin, 2011). Esta análise objetivou, de modo dialético, dialogar com os discursos em busca dos sentidos relacionais entre o trabalho pedagógico e a gestão.

48

Com base nessa pesquisa, escreveu-se esse texto sistematizando os dados produzidos. Para tanto, na primeira seção são abordadas concepções de relações interpessoais, gestão escolar e trabalho pedagógico; na sequência, apresenta-se a contextualização da pesquisa e a análise dos dados; e, então, elaboram-se considerações finais que visam a refletir sobre o tema e gerar novas questões a serem investigadas.

## 2. Gestão escolar e as relações interpessoais no trabalho pedagógico

Até há bem pouco tempo, a administração da escola estava centralizada em poucas pessoas, desconsiderando a participação e o envolvimento dos demais sujeitos. Reforçavam-se, dessa maneira, relações de poder que não priorizavam o objetivo comum de todos na instituição. Kavaya e Ghiggi (2007, p. 07) descrevem o poder como sendo “[...] a imposição de uma vontade, por qualquer meio, numa relação social determinada”. Assim, dentro da perspectiva da administração escolar, a equipe diretiva centralizava todas as questões pedagógicas, administrativas e financeiras, reproduzindo o que acontecia também no sistema fabril anteriormente: “[...] as desigualdades são inerentes à lógica deste sistema produtivo, a administração escolar, ao reproduzir as relações capitalistas, contribui na manutenção de tais desigualdades” (Drabach, & Mousquer, 2009, p. 15).



Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988, no Brasil, que o princípio da gestão educacional democrática passou a ser instituído.

A gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola. (Souza, 2009, p. 125)

Por ser uma mudança recente, ainda há resquícios de administração nas escolas. Gracindo e Kenski (2001) reforçam essa ideia quando afirmam que os termos gestão e administração ainda são aplicados como sinônimos na literatura. Entretanto, a luta não é somente para que esses conceitos sejam diferenciados, mas que seus significados sejam compreendidos e aplicados no cotidiano escolar por todas(os) as(os) gestoras(es): professoras(es)<sup>1</sup>, estudantes e comunidade escolar, permitindo que planejem e realizem coletivamente a escola. Nessa linha de raciocínio, considera-se a participação de todas(os) nas decisões como primordial para uma efetiva gestão democrática, tornando a escola pública de fato e não apenas gratuita. Se a escola se articular a partir da vontade de uma minoria, mesmo mantida pelo Estado, será uma escola estatal e não pública (Souza, 2009). Para atingir o objetivo de se concretizar como escola pública, necessitará trabalhar democraticamente, entendendo qual educação almeja e estabelecendo como alcançá-la.

Nesse âmbito, faz-se primordial o trabalho pedagógico das(os) professoras(es). Explicar a compreensão de trabalho pedagógico implica, antes, explicar o que se entende por pedagógico:

Denomina-se pedagógico o conjunto de elementos que são intercomplementares e estão imbricados em um projeto de educação: os movimentos, os poderes, as crenças, as linguagens, as subjetividades e as rotinas. Quando o pedagógico está inserido na escola, apresenta-se regulamentado, institucionalizado, normatizado, além de incidirem sobre ele determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo. O pedagógico é, então, entendido como um elemento relacional entre os sujeitos, não existe *a priori*, nem tampouco

---

<sup>1</sup> Optou-se por priorizar o feminino dado o fato inconteste que as mulheres são maioria entre as trabalhadoras e os trabalhadores da educação.

existe senão na interação, através da linguagem, perpassando toda a dinâmica da educação e, mais precisamente, é a centralidade do trabalho dos professores (Ferreira, 2007, s/p).

Assim entendido, o pedagógico perpassa a dinâmica da escola, implica os sujeitos entre si e organiza as relações interpessoais. Entretanto, se se está falando de trabalho pedagógico, então, cabe ponderar também sobre a categoria trabalho.

Marx (2014) explica que a sociedade capitalista é caracterizada pela luta de classes, assentada na divisão entre a classe burguesa, detentora dos meios de produção, e a classe trabalhadora, detentora da força de trabalho, a qual vende para sobreviver. O objetivo da primeira é a obtenção de mais-valia que, conforme explica aquele autor, é o valor excedente da produção que não vai para as mãos dos(as) trabalhadores(as). Consecutivamente, quanto maior a mais-valia, maior é a exploração dos trabalhadores e trabalhadoras e, individualmente, não se tem como fugir disso, já que não possuindo os meios de produção, esses(as) necessitam seguir vendendo sua força de trabalho, a única maneira de garantir o suprimento de suas necessidades básicas de sobrevivência.

50

Os seres humanos produzem metabolizando suas condições de vida, mas do mesmo modo, se autoproduzem, constituindo-se seres que pertencem ao social.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural como uma forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1985, p. 149).

É assim que vai se desenvolvendo, se humanizando e diferenciando-se cada vez mais dos outros animais. Tal diferenciação, expressa por Marx na comparação entre trabalho humano e trabalho das abelhas, apela para que se perceba a superação do trabalho instintivo, por meio da inclusão do planejamento e da antevisão do produto, pelo próprio trabalhador: “Mas, o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo na cera” (Marx, 2008, p. 149). Ou seja, o trabalho resulta em algo “[...] que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente” (Marx, 2008, p. 149). Com isso, o ser humano transformou a natureza e mais “[...] realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar a sua

vontade” (Marx, 2008, p. 150). Pelo trabalho, transforma a matéria-prima, lembrando que “toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho apenas é matéria prima depois de já ter experimentado uma modificação mediada pelo trabalho” (Marx, 2008, p. 150). Por isso, nessa perspectiva, o trabalho, ao mesmo tempo, modifica a natureza, produz, materializa uma ideia e modifica o próprio trabalhador e trabalhadora, dando-lhes a condição de pertença e de transformação.

Além de sua dimensão produtiva, o trabalho constitui o ser humano tanto em sua individualidade quanto em sua socialização, sendo que individualidade e socialização se produzem da e na atividade prática dos seres em seus ambientes sociais, ou seja, “[...] das relações sociais com os outros indivíduos do intercâmbio orgânico com a natureza; enfim, a individualidade se efetiva no complexo do ser social, no mesmo processo em que a totalidade social se articula concretamente” (Tassigny, 2004, p. 87). Tal argumento explica que o ser social constitui-se a partir das relações recíprocas estabelecidas ao trabalhar. Então, pode-se concluir com Tassigny que: “A partir do trabalho tornou-se possível ao ser social ir além da mera adaptação passiva ao meio” (2006, p. 31). Nesse sentido, o trabalho é fundamental na diferenciação entre “o ser da natureza” e o “ser social” (Tassigny, 2006, p. 31).

Claro que, dos escritos de Marx até o presente, a sociedade mudou muito. A venda da força de trabalho hoje é regulamentada por inúmeras leis e por políticas públicas que objetivam proteger os(as) trabalhadores(as). Entretanto, sua exploração já foi naturalizada. Por exemplo, já parece natural uma pessoa trabalhar três turnos por dia ou então buscar formas de complementação da renda/salário, por não ter o suficiente para sobreviver.

Tudo isso impacta socialmente, alterando inclusive as relações nos ambientes de trabalho, tornando-se necessário entender que “as relações entre o organismo e o ambiente são ainda mais enriquecidas pelo fato do próprio ambiente não ser imutável. Uma mudança no ambiente pode resultar ou na extinção ou na transformação dos organismos que existem em seu interior” (Wallon, 1942, p. 03). Essa consideração levada ao limite dos ambientes de trabalho, onde as pessoas convivem por horas a fio, também pode ser o anúncio de transformações nas subjetividades e modos de convivência. Dessa maneira, o modo como se organiza socialmente o ambiente de trabalho, por ser mutável, influencia nas relações interpessoais. Compreendendo como se organiza e se modifica esse ambiente, a partir da gestão, pode permitir compreender o influxo sobre os vínculos ali estabelecidos e como estes impactam no trabalho realizado pelos sujeitos.

Então, considerando-se que “[...] a escola é uma das instituições imersas na sociedade capitalista” (Ferreira, 2014, p. 12), pois é integrante dessa totalidade, observa-se que acaba sendo impactada pelos contornos sociais, revelando-se demasiadamente organizada por características da sociedade capitalista, entre elas a competição, o consumo desenfreado, a “briga” de mercado, os problemas ambientais decorrentes de tudo isso, além de outras circunstâncias da esfera da produção. Tais características influenciam nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente e interferem no trabalho pedagógico.

Nesse contexto, uma compreensão de trabalho pedagógico implica considerar que:

[...] o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele [...] (Ferreira, 2018, p. 605).

52

Dessa maneira, o trabalho das(os) professoras(es) é trabalho pedagógico, um modo de agir científico, metódico, sistemático e hermeneuticamente elaborado e com uma base teórica que o vitaliza e sustenta. Trata-se de uma elaborada ação em relação a outros(as) sujeitos(as), objetivando a produção do conhecimento (Ferreira, 2017, 2018).

Considera-se, também, que o trabalho pedagógico das(os) professoras(es) implica no estabelecimento necessário de relações interpessoais, pois um ser humano “[...] é normalmente social, deseja o convívio, forma amizades, torna-se infeliz quando isolado muito tempo” (Minicucci, 2013, p. 216). Essas relações se configuram em aproximações estabelecidas com outros sujeitos em diversos ambientes de produção do conhecimento. Em suma, estabelecer relações é algo intrínseco aos sujeitos e envolve uma gama de aspectos internos e externos:

A pessoa vive e age numa realidade circundante, o seu meio social e a natureza, onde conhece o mundo que a rodeia, em especial as pessoas e estabelece suas relações sociais. No processo de sua atividade e relação com os outros, desenvolve e experimenta sua afetividade. Em outras palavras, age com o sentimento e suas cognições ou cognições e sentimentos. (Mosquera, & Stobäus, 2006, p. 128)

Nessas vivências e ações, os seres humanos deixam transparecer o que sentem, isto porque as emoções e a materialidade social encontram-se relacionadas dialeticamente. Mosquera e Stobäus afirmam que:

O sentimento é um espelho da realidade na qual se manifesta uma atitude subjetiva do indivíduo, fundamentada em sua atividade fisiológica cerebral, inicialmente é interna, depois no seu comportamento manifesto socialmente (2006, p. 128).

As atitudes, produto final, são resultados da relação dialética estabelecida entre elementos internos e externos, os quais serão determinantes na forma de relacionar-se dos sujeitos. Estes poderão estabelecer relações familiares, pessoais e profissionais. Acrescenta-se que as relações interpessoais tornam-se ainda mais delicadas, pois envolvem sujeitos diferentes, com atitudes diversas, pensamentos, opiniões e vivências distintas e que, em determinados momentos, precisarão conviver, estabelecendo um ambiente equilibrado em prol de objetivos em comum, sejam de ordem pessoal ou profissional, sendo necessário respeitar diferenças e valorizar a historicidade de cada uma(um).

Dentre tantos ambientes, o de trabalho é onde se passa a maior parte do tempo e onde é estabelecida uma série de relações interpessoais. Nesse contexto, as relações influenciam diretamente no trabalho. Um fato que pode ser considerado e que impacta na totalidade é o individualismo, favorecido pelo capitalismo desenfreado, leva à sobreposição dos interesses pessoais sobre os coletivos, chegando a desvalorizar o trabalho em equipe. Para pensar sobre essa questão, faz-se necessário compreender a totalidade, olhar para trás e entender o que levou a sociedade ao atual estágio. Sobre como a sociedade capitalista evoluiu até o estágio de hoje, já se apresentou considerações anteriormente. Resultante dessa evolução, as características da sociedade atual parecem naturalizar a competição com vistas à obtenção de melhores condições de vida, de convivência e de produção no trabalho. A escola, como instituição onde há trabalhadoras(es), também evidencia tais características.

Assim, a escola é um ambiente de trabalho no qual se estabelecem diversas relações interpessoais, tendo em vista que a educação, objeto de trabalho escolar, é um processo coletivo e não individual. Decorrente dessas relações podem e devem haver conflitos. O importante é, antes de analisar o conflito em si, analisar como é tratado:

[...] encarado como negativo e destruidor, o conflito é necessário à vida, inerente e constitutivo tanto da vida psíquica como da dinâmica social. Sua ausência indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte. Sua não explicitação pode levar à violência. Mesmo que se possa confundir com ela, conflito não é

sinônimo de violência. Violentos podem ser os meios de resolução ou os atos que tentam expressar um conflito que não pode ser formulado, explicitado (Galvão, 2004, p. 15).

Então, conflitos não são sempre negativos, pelo contrário, são alavancas para ir-se à frente. Surgem em meio às relações interpessoais estabelecidas na escola, devido as causas mais variadas, posto que o trabalho compele os sujeitos a conviverem, mas não necessariamente de forma harmônica:

O conflito, assim, surge quando determinações externas ao sujeito: valores, crenças, institucionalizações impedem o sujeito de circular com sua palavra, com seu discurso, de modo que seu desejo não encontra possibilidades de realização. Há, então, a impossibilidade de haver o encontro de outro modo de representação que permita também a concretização do desejo. Ainda assim não leva a abdicar do desejo, apenas gera a necessidade de buscar formas de satisfação e reconhecimento. No caso dos professores, os conflitos são demasiadamente problemáticos, porque seu trabalho é com pessoas, singularmente constituídas, o que lhes exige um autocontrole nem sempre possível, mas necessário. Em outras palavras, é no trabalho que os professores, por serem professores, enfrentam conflitos, na condição natural de ser humano, mas seres humanos que lidam com seres humanos. Cabe, então, entender melhor esse espaço e tempo tão complexo que é o trabalho dos professores e as implicações do desejo (Ferreira, 2014, p. 02).

54

Como já foi frisado, as relações interpessoais podem incluir conflitos e esses podem ser salutares. Na escola, em especial, é possível aprender com os conflitos. Isto porque:

A escola é uma das instituições sociais imersas na sociedade capitalista. É de se imaginar que seja um palco de conflitos, ainda que, muitas vezes, sejam mascarados, naturalizados para evidenciar uma aparente harmonia do ambiente. Alimenta-se essa aparência com mitos que vão se tornando discursos, tais como declarar que conflitos sejam prejudiciais ao trabalho pedagógico ou que possam, de alguma forma, impedir que se realize o Projeto Pedagógico da escola. Contrariamente, os conflitos dialógicos são saudáveis, desde que não coloquem os sujeitos em sofrimento contínuo. Nessa perspectiva, não se deve ignorá-los, mas entendê-los, pô-los em discussão, fazendo a palavra circular de algum modo, pois essa é a garantia de uma espécie de manutenção de algo que se poderia denominar “saúde social e socializadora” da escola. Somente assim haverá possibilidades de a escola não adoecer, tornar-se, quem sabe, favorável aos sujeitos, porque nela haverá condições para a palavra circular. A prática da linguagem é ainda um dos melhores modos de constituir a saúde da instituição (Ferreira, 2014, p. 02).

Portanto, na escola, o trabalho pedagógico precisa considerar a possibilidade de as relações interpessoais que o possibilitam incluírem conflitos e cabe aos sujeitos, gestoras(es) desse trabalho, a intervenção a fim de possibilitar que sejam “conflitos dialógicos”.

### 3. Contextualizando e analisando os dados produzidos com o estudo

Trabalhar como gestora/gestor em uma escola implica em um conjunto de atribuições e tarefas que não são fáceis, entre elas, trabalhar diretamente com os sujeitos e, em decorrência, mediar as relações interpessoais, inclusive os conflitos. Como não existe nenhum manual apropriado para cada realidade sobre como garantir que aconteça uma gestão democrática e participativa da escola ou mesmo sobre como garantir que as relações interpessoais no interior daquela escola sejam dialógicas, o cotidiano se apresenta como contínua novidade, revelando as verdadeiras interações e os conflitos reais entre os sujeitos. Há que se elaborar dimensões teóricas para dar suporte às ações e estas devem mostrar-se sustentadas por uma teoria entendendo que “[...] se a teoria não quer permanecer como simples teoria [...] deve superar a si mesmo, materializar-se” (Sánchez, 2007, p. 158).

Então, na perspectiva de “materializar” a teoria, realizou-se uma pesquisa de abordagem dialética, a qual objetivou analisar um fenômeno, com base no que os discursos dos sujeitos envolvidos indicam. Como instrumentos de pesquisa, realizou-se entrevistas semiestruturadas, entendendo-as como técnicas compatíveis com a abordagem, no sentido de possibilitarem produzir os dados:

[as entrevistas semiestruturadas] permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que estabelecem no interior daquele grupo (Duarte, 2004, p. 213).

Os dados foram lidos a partir da *Análise de conteúdo* que, fundamentada em Bardin, objetiva “[...] conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (2011, p. 50), organizando-se em três etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2011). Essa técnica oportunizou analisar o ponto de vista de cada sujeito e relacioná-lo ao coletivo, levando em consideração as relações dialéticas estabelecidas. Portanto, o conteúdo, resultante das categorias estabelecidas nas

três etapas da *Análise de conteúdo* descrita por Bardin (2011), posteriormente foi analisado de forma comparativa, em busca das evidências de contraposição, complementação e reiteração dos dados.

Como já referido, a pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, situada em um município do interior do Rio Grande do Sul. Essa escola existe há mais de 80 anos e atende estudantes em três turnos. A escolha por essa instituição deveu-se ao fato de ela comportar uma grande quantidade de estudantes e, conseqüentemente, trabalhadoras(es) da educação se considerada em comparação à população do município: 1.050 estudantes, 100 servidores(as), sendo 80 professores(as). Por esse motivo, o de agregar tantas pessoas em seu interior, há diversas e intensas relações interpessoais. Para a produção de dados, entrevistou-se a Diretora, aqui identificada como D; a Vice-diretora, identificada como V; e a Coordenadora Pedagógica, identificada como C. As perguntas tratavam de suas percepções e de como participavam, na condição de gestoras, das relações interpessoais estabelecidas no trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

56

Com base na análise de conteúdo dos discursos, após gravados e transcritos, observou-se a recorrência de três categorias: relações interpessoais, conflitos e gestão escolar democrática. A seguir, nas subseções, tratar-se-á dessas temáticas relacionadas ao trabalho pedagógico das gestoras e das(os) professoras(es).

### 3.1 *As gestoras e as relações interpessoais*

Assumir como gestora ou gestor em um lugar onde trabalham e convivem diversas pessoas não é tarefa simples, pois exige compreender o que pode se desencadear a partir da interação entre os sujeitos e compatibilizar com uma maneira de realizar a gestão. Para D, em seu discurso, as relações interpessoais acontecem em toda parte e ela percebe e descreve essas relações no ambiente escolar como sendo difíceis, pois a escola é grande e trabalha com uma elevada quantidade de estudantes, trabalhadoras(es), famílias e comunidade. Segundo ela, “[...] quanto mais pessoas, maior a quantidade de relações interpessoais estabelecidas e maior também a quantidade de conflitos existentes” (Gestora D, 2016).

Para V, relações interpessoais são as relações estabelecidas em um determinado contexto, assim como a convivência diária com os outros, seja essa convivência de amizade ou profissional. V descreve as relações interpessoais na escola de várias formas, primeiramente por afinidade, mas nem sempre são caracterizadas de maneira positiva: “Às vezes, são puramente profissionais, na esfera da equipe



de trabalho. Ou ainda, de forma mais ampla, entre estudantes ou também entre professores e pais, ou professores e estudantes; muitas vezes, não se tem relações interpessoais boas” (Gestora V, 2016).

A Gestora C subdivide as relações interpessoais entre positivas e negativas e diz que nunca acontecem de forma linear porque “[...] cada pessoa, inserida no ambiente, vem de uma formação diferenciada, seja na esfera familiar, pessoal, cultural ou acadêmica” (Gestora C, 2016). Por isso, as pessoas pensam e agem de formas distintas. Entretanto, quando se trabalha em uma equipe e as decisões e as ações necessitam ser realizadas no coletivo, há que se saber se colocar no lugar do outro e aceitar, mesmo se as ideias forem distintas. Isto porque é dessas relações que se nutre o trabalho pedagógico, o qual não se desvincula das inter-relações entre os sujeitos, está assentado na interação social.

Com base nessas análises, observa-se uma diversidade cultural que embasa as ideias e os pensamentos entre as pessoas que compõem a equipe de trabalho na escola. Essa diversidade produz diferenças e a gestão precisa encontrar um viés entre essas assimetrias para com base nele ir produzindo consensos, diálogos, decisões e ações. Sobre isso, a Gestora D reforça que o respeito é primordial nas relações interpessoais equilibradas: “[...] respeitando previamente a nós mesmos podemos respeitar os outros” (Gestora D, 2016). Referiu-se também ao ambiente de trabalho, que sendo agradável e acolhedor contribui para que todas(os) se sintam bem. Para tanto, ela defendeu a gestão democrática como chave para um ambiente saudável, pois somente onde “todos são ouvidos e valorizados, poderá se construir um local no qual o respeito aconteça” (Gestora D, 2016).

A Gestora V mencionou, assim como a D, o respeito como um dos elementos fundamentais para as relações interpessoais e destacou a importância da empatia para alcançar tal objetivo. Para C, o segredo está na gestora e no gestor, o qual precisa ser “firme, mas não autoritário” (Gestora C, 2016). Enfatizou também a mediação de conflitos de forma tranquila e democrática, entendendo ser possível somente com uma equipe unida.

Quanto a essa temática, os discursos revelaram a indissociável relação entre o trabalho das gestoras e a mediação das relações interpessoais. Arriscar-se-ia afirmar que as relações interpessoais são, no limite, o conteúdo do trabalho de gestão, já que tudo o que acontece na escola é interativo. Interessante observar a associação que as interlocutoras estabelecem entre esse trabalho e uma gestão democrática, como se somente nessa houvesse primazia das interações. E não deixa de ser

oportuno, pois em um contexto de administração, o conteúdo seria a burocracia, não as interações. Por gestão democrática parecem entender as interlocutoras uma gestão participativa, na qual opiniões e ações se organizam coletivamente. Não foi possível interpretar nos discursos que acreditem realizar uma gestão democrática. Quando mencionavam o tema, foram genéricas, afirmando saber existir, mas não afirmando realizar uma gestão democrática. De todo modo, para fins da problematização que gerou o estudo, encontrou-se nos discursos das gestoras uma relação intrínseca entre o trabalho de gestão, as relações interpessoais e o trabalho pedagógico das(os) professoras(es) na escola.

### **3.2 O trabalho de gestão e os conflitos na escola**

Como já foi mencionado, a escola é cenário de inúmeras relações interpessoais e onde há convivência e relacionamento intenso entre pessoas, há também divergência de ideias, opiniões, posicionamentos, atitudes, ocasionando, não raramente, conflitos. Ferreira (2014, p. 12) ao referir-se à escola, o faz comparando-a a “[...] um palco de conflitos, muitas vezes, mascarados, naturalizados para evidenciar uma aparente harmonia do ambiente”. Isso acontece em casos de uma gestão altamente autoritária, que impede a livre circulação da palavra. Na aparência, mantém uma harmonia cuja base é um caldeirão de conflitos prestes a entrar em ebulição. Só não acontece porque o controle é tanto que as pessoas temem falar e revelar como realmente se sentem. Não importa o quão harmonioso seja um ambiente, os conflitos sempre existirão, mesmo que sejam abafados.

58

Sobre a existência de conflitos no ambiente escolar, a Gestora D avalia-os como sendo “inevitáveis”. Mesmo em uma gestão democrática, primando pela participação de todos(as), procurando ouvir e compreender o ponto de vista de cada sujeito, segundo ela, os conflitos existem e devem ser encarados como uma maneira de avançar e nunca como “perseguição e implicância” (Gestora D, 2016). Em concordância, a Gestora V também considera a existência de conflitos inevitável. Essa narrou um período pelo qual a escola passou recentemente: a greve dos(as) servidores(as) estaduais, momento gerador de grandes conflitos internos entre os sujeitos da escola. Havia os favoráveis e os contrários à greve. Mencionou outra situação próxima que estava gerando conflitos: as eleições para diretoras(es). Relembrou as últimas eleições, quando professoras(es) não aceitaram o resultado, ainda que tenha sido um processo democratizado de escolha. Segundo ela, a não resolução desses conflitos gerou sofrimento a todos na escola. Pode-se perceber no seu discurso essa relação entre um conflito instaurado e o sentimento de tristeza, ao relatar sobre a desistência quanto ao trabalho como gestora, pois não pretendia

concorrer novamente (Gestora D, 2016). Possivelmente, se esses conflitos tivessem sido pauta de debate e, com isso, pudessem ser minimizados de modo que todos cedessem um pouco, a situação poderia ter sido diferente.

A Gestora C, por sua vez, avaliou os conflitos sob dois aspectos: quando são conduzidos de modo a oportunizar o “crescimento da equipe” e quando contribuem para o afastamento entre os sujeitos. Segundo ela, neste caso, o mais frequente é que as pessoas parecem não entender “até onde vai seu limite e começa o do outro” (Gestora C, 2016). Destacou o *stress* como grande fator de geração de conflitos tendo em vista a situação política, econômica e, decorrentemente, social no país. Castro (2012, p. 72) descreve essa situação, afirmando que “[...] supervaloriza o capital financeiro e desvaloriza o trabalho humano”. Conhecendo o histórico da profissão das(os) professoras(es) e entendendo como se tornou atualmente, abatida por baixos salários, condições de trabalho nem sempre favoráveis, intensificação e precarização, pode-se compreender como o contexto social estressa ao ponto de tornar o trabalho altamente desconfortável. Nessas situações, a Gestora C afirmou que sua intenção é “[...] acalmar, sempre incentivando o diálogo na busca da resolução dos mal-estares que geraram os conflitos” (Gestora C, 2016).

Reitera-se que os conflitos sempre existirão e é muito importante que existam para garantir certa saúde à convivência na escola, sem que haja um silenciamento imposto: “[...] entre a manifestação e a inibição, os conflitos, de algum modo, se manifestam. Esse é o espaço da educação, seja na escola ou nos espaços sociais ampliados” (Ferreira, 2014, p. 09). Assim, as(os) gestoras(es) não têm como impedir que aconteçam, até porque a partir dos conflitos se pode avançar se for produzida linguagem, um diálogo:

A prática da linguagem é ainda um dos melhores modos de constituir a saúde da instituição. Por esses motivos, destaca-se que aceitar as condições em que e como se produzem os conflitos é manter o diálogo em contínuo. As diferenças e diversidades são salutares na expressão de pensamentos, projetos, crenças e propostas de trabalho. Possibilitam que os professores se reconheçam como trabalhadores que pertencem à instituição, como sujeitos, fazendo de sua palavra um meio de produção de sentidos a partir dos conflitos. Desse modo, poder-se-ia superar a aparente dicotomia entre o trabalho dos professores e a evidência de conflitos cotidianos na escola: pela não negação, pela dialogicidade, pelo enfrentamento coletivo, pela dissensão até... mas não pela omissão e pelo ocultamento do que é, no espaço social, uma possibilidade a ser considerada: a evidência de diferenças, dilemas e conflitos (Ferreira, 2014, p. 12).

Com essa possibilidade, dinamiza-se o trabalho das(os) gestoras(es), na medida em que terão entre suas atribuições o diálogo como potencializador da interação entre os sujeitos. Ser agente do diálogo é uma atribuição que enriquece o trabalho pedagógico na gestão.

### **3.3 A(o) gestora(gestor), a gestão escolar democrática e o trabalho pedagógico**

Entende-se por gestão democrática escolar o espaço construído pelos sujeitos com base na participação, diálogo e, evidentemente, superação dos conflitos em prol de um projeto o mais coletivo possível. Nesse sentido, uma gestão de base democrática e o trabalho das(os) gestoras(es) podem auxiliar na efetivação de um ambiente de respeito e cooperação. Sobre isso, a Gestora D destacou que um ambiente onde há “a participação coletiva, tendo por base a cidadania e a democracia” (Gestora D, 2016) pode contribuir e muito na estimulação do respeito e da cooperação no ambiente de trabalho. Acredita que somente em um ambiente “[...] onde todos se sintam parte do processo” (Gestora D, 2016) haverá trabalho cooperativo, estimulando as interações produtivas na escola.

60

A Gestora V descreveu a democracia dentro da gestão escolar vinculada à liberdade para opinar, expressar ideias, “dizer não ou dizer sim” (Gestora V, 2016). Entretanto, ela defende que, às vezes, essa democracia é confundida com falta de responsabilidade. Entende democracia como “[...] não chegar atrasado, ou faltar ao trabalho por motivos fúteis ou sem avisar” (Gestora V, 2016). Cada sujeito com bom senso pode usar sua liberdade sem prejudicar ninguém. Dessa maneira, a gestora V acredita nas oportunidades que a gestão escolar democrática fornece, as quais podem ser aplicadas de forma coerente com os objetivos da escola resultando em respeito e cooperação entre todos.

O discurso da Gestora C pôs em evidência a necessidade de respeito e cooperação para a efetivação de um ambiente escolar saudável. Para tanto, as(os) gestoras(es), sempre presentes na escola, inteirar-se-ão e envolver-se-ão em todas as atividades propostas, “[...] mostrando interesse, valorizando a equipe de trabalho, efetivando a participação de todos nas decisões” (Gestora C, 2016).

De modo geral, observa-se a preocupação das gestoras com o coletivo da instituição que, cotidianamente, pode viver de maneira mais harmoniosa, menos conflitante. E é exatamente esse o objetivo de uma gestão escolar democrática: trabalho cooperativo, buscando o bem coletivo, compreendendo que cada sujeito é diferente, mas todos têm direito a vivenciar sua condição cidadã. Nesse contexto,

não é necessário aceitar tudo, porque se pode e se tem o direito de decidir e se responsabilizar por isso. O trabalho das(os) gestoras(es) deve ser pautado na busca por uma coletividade que produza de modo saudável, com conflitos que podem se diluir a partir do diálogo, sendo imprescindível tal condição para uma gestão democrática, a qual não repercutirá apenas naquele ambiente, mas transporá os muros escolares.

#### 4. Considerações finais

Nesse artigo, como sistematização de estudo realizado em escola pública da rede estadual de um município no interior do Rio Grande do Sul, objetivou-se, com base no discurso de três gestoras, inter-relacionar os sentidos de gestão escolar, relações interpessoais e trabalho pedagógico.

As relações interpessoais acontecem onde houver seres humanos e dependem de inúmeros fatores, tantos externos aos ambientes quanto internos. Nos ambientes de trabalho, mais especificamente nas escolas, não se escolhe com quem trabalhar, normalmente. Então, respeito, autocontrole e capacidade de negociar se tornam fatores primordiais para o diálogo com vistas a minimizar o mais possível mal-estares. Esses são elementos que contribuem para a democratização da gestão escolar e perpassam o cotidiano institucional. Quando privadas dessa vivência democrática, as relações interpessoais tornam-se mais conflituosas e as(os) professoras(es) não raramente realizam um trabalho descolado da teoria, resultando em práticas sem conexão. Decorre daí a importância de uma gestão escolar ser democrática (e democratizante), tendo em vista sua influência sobre o trabalho pedagógico das(os) professoras(es) e a dimensão que esse possui para os sujeitos da comunidade escolar.

Além do mais, a escola não está descolada da totalidade e sua inserção social impacta e é impactada pelos acontecimentos nas diversas esferas da sociedade. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a escola reproduz as relações opressoras vigentes na totalidade, também pode desenvolver relações democráticas e reverberar no social com essas. Para isso, a gestão necessita primar pelo bom senso, permitir e incentivar a participação coletiva e entender que a gestão democrática vai muito além da dialógica. No momento em que as(os) professoras(es) sentem-se parte do processo de gestão da escola, seu trabalho pedagógico passa a compor as ações em prol de um objetivo coletivo, do qual elas(es) também participaram e planejaram. Isso cria um sentimento de pertencimento àquele espaço. Quando os sujeitos se sentem parte ativa de um projeto, é perceptível que os interesses coletivos se

sobrepõem aos individuais, favorecendo o diálogo e a vivência democrática, que, consecutivamente, contribuem para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis. Forma-se uma relação dialética entre gestão, trabalho pedagógico e relações interpessoais, de modo que passam a se contrapor, complementar e colocar em evidência os processos, os sujeitos, contribuindo para o necessário movimento histórico de produção e autoprodução pessoal e institucional.

Assim, visando a uma gestão democrática, as(os) gestoras(es) não precisam ser o centro da escola, embora sejam uma das chaves para isso, pois são essenciais no modo como agem para uma educação pública e de qualidade. Como líderes, essas(es) estarão junto à equipe, não para mostrar “quem manda”, mas para abrir caminhos decididos por todas(os). É nesse contexto que trabalharão de modo a mediar as relações interpessoais, possibilitando que as(os) demais professoras(es) realizem seu trabalho pedagógico de modo autônomo (ainda que no coletivo) e também democrático.

## 62

### Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Castro, F. G. (2012). *Fracasso do projeto de ser: Burnout, existência e paradoxos do trabalho*. Garamond: Rio de Janeiro.
- Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2006). Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. *Educação*, 29(1), 123-133. Recuperado de <https://bit.ly/34wGPnq>
- Drabach, N. P., Mousquer, M. E. L. (2009). Dos primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. *Currículo sem Fronteiras*, 9(2), 258-285. Recuperado de <https://bit.ly/2OrcwYt>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar, Curitiba*, 24, 213-225. Editora UFPR. Recuperado de <https://bit.ly/35b3OnW>
- Ferreira, L. S. (2018). Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? *Educação & Realidade*, 43(2), 591-608.
- Ferreira, L. S. (2017). *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo, conhecimentos*. Curitiba: Editora CRV.
- Ferreira, L. S. (2014). *Trabalho dos professores e conflitos na escola: uma abordagem pedagógica*. *Cadernos de Pesquisa* 21(1). Recuperado de <https://bit.ly/2rQuKem>
- Ferreira, L. S. (2007). Trabalho Pedagógico. Dicionário - Verbetes. Gestrado - UFMG. Recuperado de <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=223>



- Galvão, I. (2004). *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não*. Petrópolis: Vozes.
- Gracindo, R. V., & Kenski, V. M. (2001). Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil., L. C.; Gracindo, R. V. (orgs.). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados.
- Kavaya, M., & Ghiggi, G. (2007). *Poder e autoridade: Interferência ética e dialógica na formação humana*.
- Marx, K. (2014). *O Capital: crítica da economia política: livro I. Volume I*. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 33ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. (2008). *O Capital: crítica da economia política*. (L. 1, t. 1). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Marx, K. (1985). *O Capital: crítica da economia política*. Trad Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2ed São Paulo: Ed. Nova Cultural.
- Minicucci, A. (2013). *Relações humanas: psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Atlas.
- Souza, A. R. (2009). Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 25(3), 123-140.
- Tassigny, M. M. (2004). Ética e ontologia em Lukács e o complexo social da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 82-93.
- Tassigny, M. M. (2006). Diálogos com George Lukács: Para uma Ontologia da Educação. *Revista Humanidades*, 21(1), 25-38.
- Sánchez, A. S. (2007). *Filosofia da Práxis*. 1ª Ed. Buenos Aires: Concejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil.
- Wallon, H. (1942). *Psicologia e Materialismo Dialético*. Recuperado de <https://bit.ly/35d7tBO>.





# Impacto de la producción científica acerca de la educación para muerte: Revisión bibliométrica en Scopus y Web of Science

## *Impact of scientific production on education for death: Bibliometric review in Scopus and Web of Science*

Nazaret Martínez-Heredia<sup>1</sup>  

Matias Bedmar Moreno<sup>1</sup>  

<sup>1</sup>Universidad de Granada (UGR), España

### Resumen

La pedagogía para la muerte puede definirse como un área de conocimiento educativo emergente la cual nos permite centrarnos en una intervención para poder crear un proceso de enseñanza y aprendizaje acorde con las dimensiones del ser humano. La presente investigación pretende analizar bibliométricamente la producción científica de mayor impacto sobre educación para la muerte en las principales bases de datos de carácter multidisciplinar: Scopus y Web of Science. Se delimitaron cuatro descriptores para la búsqueda: “death education”-“educación para la muerte” y “death pedagogy”-“pedagogía para la muerte”. Se analizó la información en torno a 10 variables: cuantía de publicaciones de los últimos cinco años, y por año natural, tipología de documento, área de indexación, publicaciones periódicas, internacionalización de la investigación, institución de publicación, autoría de publicación, publicaciones con mayor impacto y palabras clave. Los resultados han proyectado un campo científico que se encuentra todavía en vías de desarrollo, aunque el año 2018 fue el año con mayor producción científica (n=11) seguido del 2019 (n=7), resaltando una evolución considerable en la producción científica sobre pedagogía para la muerte. Concluimos, que este artículo presenta una revisión necesaria en pedagogía de la muerte, que ayude a generar conocimiento en investigadores.

**Palabras clave:** educación; muerte; producción científica; análisis bibliométrico; pedagogía para la muerte.

65

### Abstract

*Education for death can be defined as an area of emerging educational knowledge which allows us to focus on an intervention in order to create a teaching and learning process in accordance with the dimensions of the human being. The present research aims to bibliometrically quantify the scientific production with the greatest impact on education for death in the main multidisciplinary databases: Scopus and Web of Science. Four descriptors were delimited: “death education”-“educación para la muerte” y “death pedagogy”-“pedagogía para la muerte. The procedure was carried out by means of a combined search by pairs, analyzing the information on 10 variables: amount of publications of the last five years, and by natural year, type of document, indexing area, periodical publications, internationalization of research, publication institution, authorship of publication, publications with the greatest impact and keywords. The results have projected a scientific field that is still under development, although 2018 was the year with the highest scientific production n=11) followed by 2019 (n=7) highlighting a considerable evolution in the scientific production on pedagogy for death. We conclude that this article presents a necessary review in pedagogy of death helping to generate knowledge in researchers.*

**Keywords:** education; death; scientific production; bibliometric analysis; death pedagogy.

### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Martínez-Heredia, N. y Bedmar, M. (2020). Impacto de la producción científica acerca de la educación para muerte: Revisión bibliométrica en Scopus y Web of Science. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2),65-79. <https://doi.org/10.35362/rie8223553>

## 1. Introducción

Actualmente se viene desarrollando una línea de investigación innovadora que intenta introducir la muerte dentro del ámbito educativo. Dicha línea surgió en EE.UU., en torno a mediados de los años 50 del pasado siglo, con el libro de Feifel (1959) *The meaning of the Death*. En España, Fullat (1982) demandó la necesidad de educar para la muerte. Posteriormente, su discípulo Mèlich (1989) fundaría la inclusión de la muerte en educación a través de la concepción existencialista de la formación. Investigaciones como las de C. Poch, A. de la Herrán o M. Cortina han contribuido al desarrollo epistemológico y didáctico de la pedagogía de la muerte (Rodríguez Herrero y Goyarrola, 2016). Por lo tanto, según Herrán y Cortina (2006) debemos entender la pedagogía para la muerte como un camino formativo que pretende introducir aspectos esenciales del hombre atendiendo a sus posibilidades de evolución personal y social. Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina (2015) afirman que la pedagogía para la muerte es todavía un área de conocimiento educativo emergente y en construcción, acerca del cual se están realizando propuestas e investigaciones desde la década de los 90 del pasado siglo en España, centradas en tres grandes categorías: el valor formativo de la muerte para la evolución, su normalización en la educación y en la intervención educativa paliativa. Estos autores explican que estamos viviendo un fenómeno de cultura anestesiada, y su consecuencia es apartar la muerte de nuestro día a día. Dennis (2009) afirma que fuera de España comienza a asentarse y hablarse de la pedagogía para la muerte desde los años 50 del siglo XX, entendida como una rama educativa orientada a la prevención del suicidio y a la formación de profesionales de la salud. Es decir, enfocada en menor medida a la educación de niños, adolescentes y personas mayores. Cortina (2010) resalta que poco a poco se están realizando propuestas innovadoras dentro de los distintos centros educativos aunque dicha innovación no vaya acompañada de un gran interés genérico desde el profesorado y desde lo normativo.

66

La inclusión de la muerte en educación se trata todavía de una transformación pendiente, de una oportunidad única debido a que, aunque escasas, ya existen algunas propuestas renovadoras de pedagogía de la muerte caracterizadas por su desarrollo formal en la educación (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012). Al hilo de lo anterior, las principales líneas de investigación en relación con la temática de la muerte se presentan en torno a varios aspectos (Cruz, 2007): a) los que tratan de proporcionar una respuesta a la existencia de la muerte y a su

negación, poniendo de manifiesto la evolución humana y las investigaciones en el campo de la neuropsicología y la neurobiología en torno a este tema; b) los que se preguntan si existe en la especie humana algún elemento que explique la imposibilidad de aceptar la muerte tal y como es; c) con el condicionante de si se trata de una condición universal biológica del hombre; d) investigar la filogenia de la especie humana y garantizar cuándo y cómo se presentará el tema de la muerte para comprender dicho proceso; y, e) para conocer si el miedo a la muerte es una emoción y si tiene características especiales. Por otro lado, otros autores dirigen sus estudios a la vertiente más práctica de este tema, poniendo de manifiesto la importancia del proceso de morir, no tanto de la concienciación de la muerte, sino en otras cuestiones, como: a) el morir ha sido siempre un problema para los seres humanos; b) existe la posibilidad de morir sin sufrir, y si existen medios para morir en paz y sin sufrimiento; y, c) conocer qué mecanismos sociales o individuales han permitido afrontar y responder a este proceso junto a qué factores facilitan y dificultan el proceso de adaptación y aceptación a la muerte propia o ajena. Nuestro trabajo se enmarca en la importancia de resaltar que la educación para la muerte puede entenderse como una parte de la pedagogía cuyo objeto de estudio es la enseñanza, educación y formación en temas relacionados con la muerte (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2019).

La pedagogía para la muerte se trata de una educación diaria y constante, ya que va más allá de una simple explicación de lo que es la muerte y el proceso de duelo, supone ir traspasando el egocentrismo humano, entender la propia conciencia de nuestra vida y reflexionar sobre la misma, asumiendo que todos y cada uno de nosotros somos mortales y que la muerte es necesaria, mostrando que el contexto cultural y social dota de sentido a la muerte (Herrán y Cortina, 2006). Es importante conocer que se trata de un ámbito didáctico y de investigación educativo que promueve acciones educativas que incluyen a la muerte en el currículum didáctico y el acompañamiento tras situaciones de pérdida significativa y duelo desde la acción tutorial y la organización escolar en todas las etapas del sistema educativo (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2019).

La presente investigación pretende analizar bibliométricamente la producción científica de mayor impacto sobre educación para la muerte en las principales bases de datos internacionales de carácter multidisciplinar: Scopus y Web of Science (WoS).

## 2. Metodología

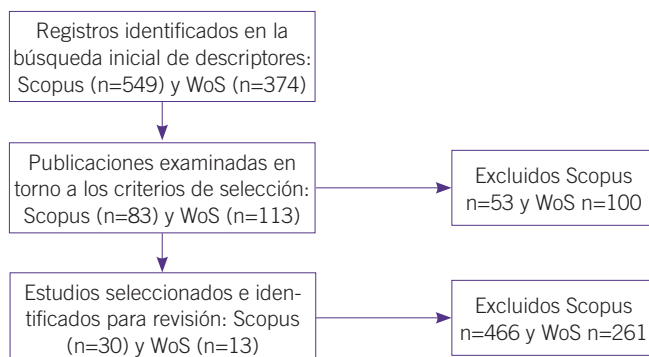
Atendiendo a la naturaleza de nuestra investigación para la consecución de nuestro objetivo de estudio se ha llevado a cabo una revisión sistemática de estudios bibliográficos, realizando una cuantificación de las publicaciones a través de un enfoque bibliométrico, que se trata de la aplicación matemática y los métodos estadísticos para analizar el curso de una determinada disciplina científica, así como su comportamiento (Meca, 2010; Díez, Zaballos y Litago, 2016). Para atender al objetivo de investigación anteriormente mencionado, se delimitaron dos descriptores en inglés y dos en castellano indexados en ERIC Thesaurus para la búsqueda en las bases de datos: “death education”-“educación para la muerte” y “death pedagogy”-“pedagogía para la muerte”. El procedimiento se realizó mediante una búsqueda combinada por pares atendiendo al idioma, es decir, se realizó una búsqueda mediante el empleo de ambos descriptores en inglés, seguidamente de una búsqueda con los descriptores en castellano, restringiendo el campo de búsqueda a la aparición de las mismas en el título, resumen y tesauros dentro del área educativa, para obtener la muestra objeto de estudio.

68

La variable estadística estudiada fue la producción científica de mayor impacto a través de un muestreo estadístico longitudinal comprendido entre los años 2015-2019. Para la obtención de los artículos se utilizaron las colecciones principales de las bases de datos de Scopus y Web of Science, aplicando el modelo de búsqueda avanzada. Para ello, se siguieron los siguientes procesos: conocer diferentes aspectos sobre la pedagogía para la muerte, definir los indicadores bibliométricos que fueron utilizados para el análisis de la producción científica acerca de la temática a investigar, seleccionando y analizando los datos obtenidos a partir de dicho análisis. La recogida de datos tuvo lugar en junio de 2019. El criterio de inclusión de los artículos de investigación se ha concretado en aquella cuya temática versa en pedagogía para la muerte desde el área de las Ciencias Sociales. La muestra final de referencias ha sido de 43 (n=43), de las cuales 30 pertenecen a la base de datos Scopus y 13 a la base de datos Web of Science. En la figura 1 podemos ver el diagrama de flujo procedente del proceso de revisión realizado.

Los metadatos obtenidos se han seleccionado a través de variables consideradas en numerosas investigaciones relacionadas con nuestro objeto de estudio (Urrútia y Bonfill, 2010; Aznar, Trujillo y Romero, 2018; Rodríguez-García, Torres y Rodríguez, 2019; Rodríguez y Gallego, 2019). Ver tabla 1

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión



Fuente: elaboración propia.

Tabla 1. Variables y criterios de inclusión/exclusión

Variable	Criterios de inclusión/exclusión
V1. Cuantía de publicaciones de los últimos cinco años (2015-2019)	
V2. Cuantía de publicaciones por año natural	Se contemplan todas las publicaciones
V3. Tipología de documento	
V4. Área de indexación	
V5. Publicaciones periódicas	Se deben tener dos o más publicaciones
V6. Internacionalización de la investigación	sobre la temática en el criterio
V7. Institución de publicación	
V8. Autoría de publicación	Se deben tener dos o más publicaciones
V9. Publicaciones con mayor impacto	Cinco artículos más citados
V10. Palabras clave	Se contemplan todas las publicaciones

Fuente: elaboración propia.

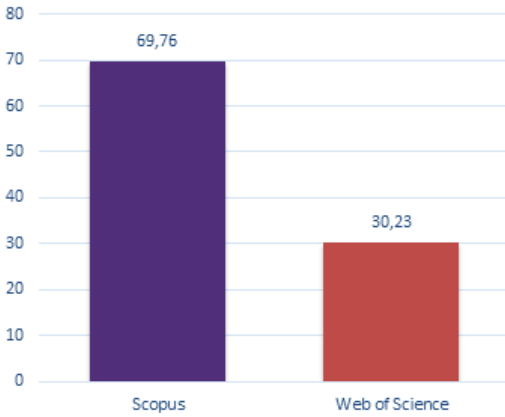
### 3. Resultados

Atendiendo a las variables estudiadas los resultados obtenidos son:

#### *V1. Cuantía de publicaciones publicadas en los años 2015-2019*

En relación al número de publicaciones publicadas durante los últimos cinco años (2015-2019), en la base de datos Scopus (n=30) solamente un 13,33% se encuentra en acceso abierto (n=5) y en la Web of Science (n=13) un 30,76% (n=4). Por lo que en la segunda base la documentación científica de acceso abierto es superior. En la figura 2 podemos ver los porcentajes correspondientes a la cuantía total de publicaciones.

Figura 2: Número total de publicaciones (2015-2019)



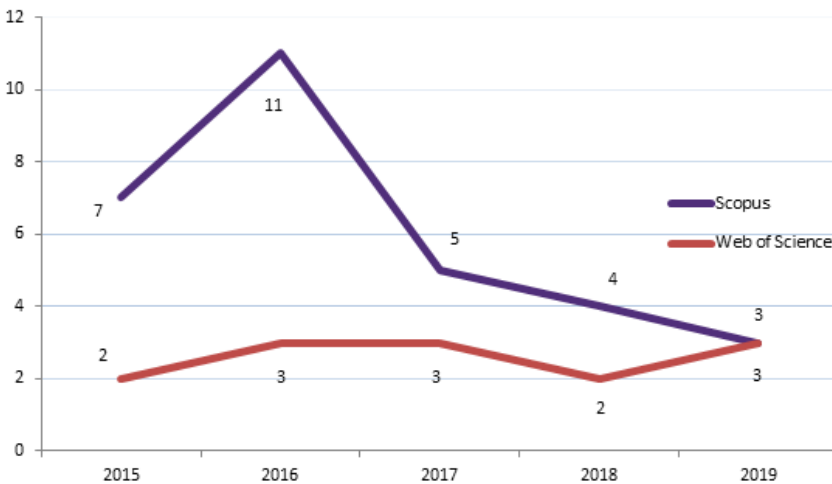
Fuente: elaboración propia.

### V2. Cuantía de publicaciones por año natural

En cuanto a la sucesión de publicaciones por año natural analizado, en la base de datos Web of Science los registros han sido en el año 2019 de dos publicaciones, tres en los años 2018 y 2017, dos en el año 2016, y otras tres en el año 2015. En cambio en la base de datos Scopus podemos observar que en el año 2019 hay siete registros, en el año 2018 hay 11 registros, en el año 2017 hay cinco registros, en el año 2016 hay cuatro registros y en el 2015 hay tres registros. En la figura 3 podemos ver la frecuencia descrita anteriormente.

70

Figura 3. Frecuencia de publicaciones por año

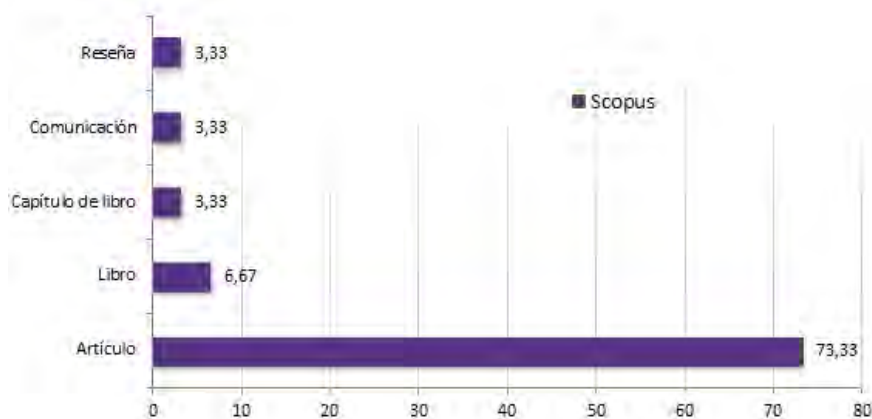


Fuente: elaboración propia.

### V3. Tipología de documento

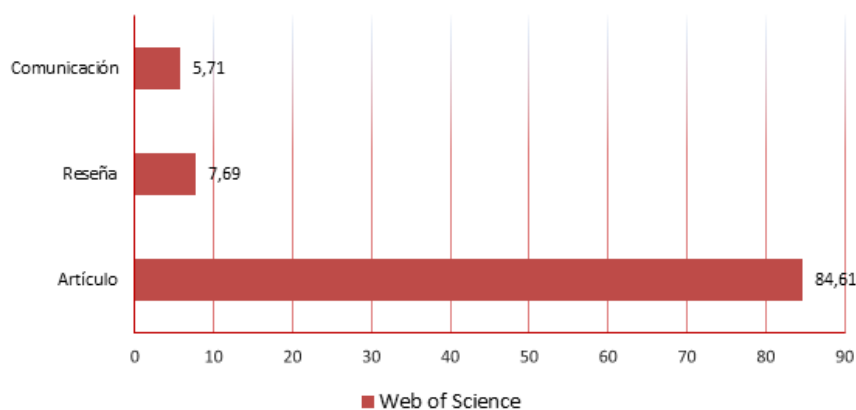
Respecto al tipo de documento predominan los artículos científicos seguidos de libros, capítulos de libro, comunicaciones y reseñas. Atendiendo a la base de datos Scopus hay 22 artículos, dos libros, un capítulo de libro, una comunicación y una reseña. Del mismo modo, en la base de datos Web of Science encontramos 11 artículos, una comunicación y una reseña. En esta variable es importante precisar que ambas bases de datos incluyen en su totalidad tan solo revistas científicas, por esta razón prima la tipología de artículo científico. En las figuras 4 y 5 podemos ver los porcentajes correspondientes a la relación tipo de documento publicado y la base de datos en la que lo podemos encontrar.

Figura 4. Tipo de documento en la base de datos Scopus



Fuente: elaboración propia.

Figura 5. Tipo de documento en la base de datos Web of Science

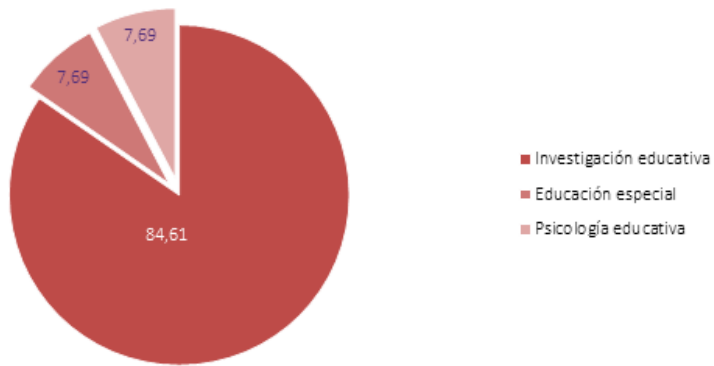


Fuente: elaboración propia.

#### V4. Área de indexación

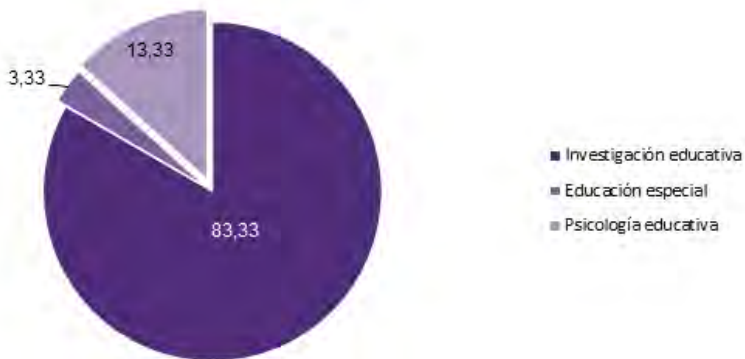
Haciendo referencia al área de indexación en relación a la educación en la base de datos Web of Science la mayoría son del subárea de Investigación educativa (Education educational research) n=11, Educación especial (Education special) n=1, y Psicología educativa (Psychology educational) n=1. Del mismo modo, en Scopus encontramos en Investigación educativa (Education educational research) n=25, Educación especial (Education special) n=1, y Psicología educativa (Psychology educational) n=4. En las figuras 6 y 7 podemos ver los porcentajes pertenecientes a cada área de indexación

Figura 6. Área de indexación en Web of Science



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Área de indexación en Scopus



Fuente: elaboración propia.



### V5. Publicaciones periódicas

Dentro de las revistas que aglutinan publicaciones sobre la temática destacamos las siguientes:

Tabla 2: Publicaciones periódicas

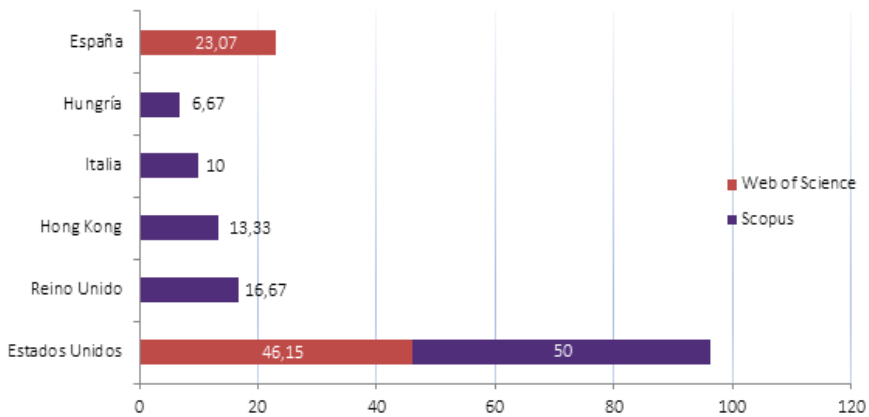
Publicación	N	%
Omega Estados Unidos (Omega United States)	7	38,89
Educación Social en Educación (Social Work Education)	5	27,78
Avances en la investigación en ciencias sociales y humanidades (Advances in Social Science Education and Humanities Research)	4	22,22
Gerontología y educación en geriatría (Gerontology and Geriatrics Education)	2	11,11

Fuente: elaboración propia.

### V6. Internacionalización de la investigación.

Estados Unidos, Reino Unido, Hong Kong, Italia y Hungría son los países que tienen más producción indexada en Scopus. Estados Unidos y España en la Web of Science. En la figura 8 podemos ver los porcentajes de ambas bases de datos.

Figura 8. Internacionalización de la investigación



Fuente: elaboración propia.

### V7. Institución de publicación

En la siguiente tabla podemos observar las instituciones de referencia.

Tabla 3. Institución de publicación

Scopus	N	%
Universidad de Padua (Università degli Studi di Padova)	3	25
Universidad de la Ciudad de Hong Kong (City University of Hong Kong)	3	25
Universidad del Estado de Arizona (Arizona State University)	2	16,67
Universidad de Louisville (University of Louisville)	2	16,67
Universidad de Semmelweis (Semmelweis Egyetem)	2	16,67
Web of Science	N	%
Universidad del Estado de Arizona (Arizona State University)	3	42,86
Universidad de Lérida (Universitat de Lleida)	2	28,57
Universidad de Sistemas de Texas (University of Texas System)	2	28,57

Fuente: elaboración propia.

### V8. Autoría de publicación

74

En relación a los autores con más producción de trabajos, atendiendo a los descriptores de búsqueda, en la base de datos Web of Science destacamos a Cacciatore, J. (n=2); Guardia, R. C. I. (n=2); Pla, A. R. (n=2); Thieleman, K. (n=2), y Ariza A. C. (n=1), junto a los autores de la base de datos Scopus: Testoni, I. (n=3); Cacciatore, J. (n=2); Thieleman, K. (n=2); Tse, J.W.L. (n=2), y Wallace, C.L. (n=2).

Tabla 4. Autoría

Web of Science	N	%
Cacciatore, J.	2	22,22
Guardia, R. C. I.	2	22,22
Pla, A. R.	2	22,22
Thieleman, K.	2	22,22
Ariza A. C.	1	11,11
Scopus	N	%
Testoni, I.	3	23,53
Cacciatore, J.	2	23,53
Thieleman, K.	2	23,53
Tse, J.W.L.	2	17,65
Wallace, C.L.	2	11,76

Fuente: elaboración propia.

### V9. Publicaciones con mayor impacto

Por último, como podemos ver en las tablas 5 y 6 que las investigaciones de mayor impacto han sido:

Tabla 5: Artículos más citados en Scopus

Título	Autores	Revista	Año	Número de citas
Teaching about Life and Living in Courses on Death and Dying	<a href="#">Corr, C.A.</a>	<i>Omega: Journal of Death and Dying</i>	2016	7
Braving Human Suffering: Death Education and its Relationship to Empathy and Mindfulness	<a href="#">Cacciatore, J.</a> ; <a href="#">Thieleman, K.</a> ; <a href="#">Killian, M.</a> ; <a href="#">Tavasolli, K.</a>	<i>Social Work Education</i>	2015	9

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6: Artículos más citados en la Web of Science

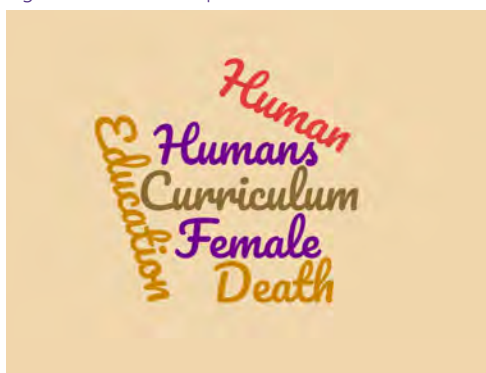
Título	Autores	Revista	Año	Número de Citas
Braving Human Suffering: Death Education and its Relationship to Empathy and Mindfulness	<a href="#">Cacciatore, J.</a> ; <a href="#">Thieleman, K.</a> ; <a href="#">Killian, M.</a> ; <a href="#">Tavasolli, K.</a>	<i>Social Work Education</i>	2015	13

Fuente: elaboración propia.

### V10. Palabras clave

Las palabras clave son una parte muy importante de nuestra investigación, sin embargo, debemos tener presente que este análisis ha sido posible únicamente en Scopus, ya que la Web of Science no posee esta posibilidad de análisis. Para la extracción de los nodos relacionales, empleamos el software Atlas.ti. Las palabras clave más empleadas son: humano, humanos, currículum, muerte y educación.

Figura 9. Conteo de palabras



Fuente: elaboración propia.

#### 4. Conclusiones

Para conocer los estudios realizados en las bases de datos Scopus y Web of Science, en relación a lo anterior, se ha procedido a realizar una revisión sistemática de estudios bibliográficos, cuantificando las variables en relación a dos descriptores en inglés “death education” y “death pedagogy” y dos en castellano “educación para la muerte” y “pedagogía para la muerte” en las publicaciones de los últimos cinco años. La muestra final de referencias ha sido de 43 (n=43), de las cuales 30 pertenecen a la base de datos Scopus y 13 a la base de datos Web of Science.

Como hemos podido ver a lo largo de este artículo, el estudio que hemos realizado sobre el impacto de la pedagogía para la muerte en la producción científica, nos proyecta un campo científico que aún se encuentra en vías de desarrollo, estando relacionado con la coincidencia de las investigaciones que tratan un tema tabú para la sociedad occidental, en las que es muy frecuente su evasión, al suponer una pérdida, dolor o sufrimiento (Esquerda y Agustí, 2010). En este sentido, durante el año 2018 con 11 registros puede catalogarse como el año de mayor producción científica, siendo este junto a los siete registros de 2019, los años con una evolución más considerable en la producción científica sobre pedagogía para la muerte, resaltando el predominio de libros, capítulos de libro, comunicaciones y reseñas del área de Investigación educativa, Educación especial y Psicología educativa. Resultados muy relacionados con la investigación llevada a cabo por Jambrina (2014), aunque esta investigación tan solo se desarrolló en la etapa de educación infantil, expone que la principal fuente de procedencia de los documentos, fueron las referencias bibliográficas en relación a la muerte y el duelo procedentes de libros y artículos.

76

Teniendo en cuenta la internacionalización de la investigación, Estados Unidos, Reino Unido, Hong Kong, Italia y Hungría son los países que tienen más producción indexada en Scopus, mientras que Estados Unidos y España en la Web of Science. Resaltamos que el surgimiento de dicha línea de investigación empezó en EE.UU en torno a mediados de los años 50 del pasado siglo con el libro de Feifel (1959), del mismo modo resaltar que el autor Mèlich (1989) impulsa en España la fundamentación filosófica de la importancia de la normalización de la muerte en educación apoyándose en el pensamiento existencialista de la filosofía. Se destaca como instituciones de referencia en Scopus principalmente la Universidad de Padua (Università degli Studi di Padova) y la Universidad de la Ciudad de Hong Kong (City University of Hong Kong), en cambio, en la Web of Science encontramos a la Universidad del Estado de Arizona (Arizona State University).

En relación a los autores con más producción, en la base de datos Web of Science destacamos los registros de Cacciatore, J. (n=2); Guardia, R. C. I. (n=2); Pla, A. R. (n=2); Thieleman, K. (n=2), y Ariza A. C. (n=1), junto a los de los autores de la base de datos Scopus: Testoni, I. (n=3); Cacciatore, J. (n=2); Thieleman, K. (n=2); Tse, J.W.L. (n=2), y Wallace, C.L. (n=2). En las investigaciones realizadas por dichos autores pretenden fundamentar la inclusión de la educación en el currículo de distintos países para promover una pedagogía de la muerte en diferentes etapas educativas, en su caso, Pla y Camats (2018) ofrecen diferentes estrategias y materiales para afrontar el proceso de duelo resaltando la importancia de una metodología de acompañamiento educativo en estas situaciones, basándose en la seguridad emocional, la integración normalizada, la coordinación de la familia-escuela-hospital, coherencia entre versiones, actuación personal..., honestidad, naturalidad y sinceridad, claridad y transparencia, escucha y expresión, generosidad, objetividad, ejemplaridad, expectativa y confianza.

Respecto a las publicaciones con mayor impacto, en Scopus resaltamos los artículos "Teaching about Life and Living in Courses on Death and Dying" y "Braving Human Suffering: Death Education and its Relationship to Empathy and Mindfulness", coincidiendo este último como el más citado en WoS. En dicha literatura, encontramos tres finalidades presentes en los estudios e investigaciones principales, aminorar la ansiedad ante la muerte, orientar y apreciar la vida, y preparar a los alumnos para afrontar futuros duelos y pérdidas de seres queridos. Finalmente, las palabras clave más empleadas son, humano, humanos, currículo, muerte y educación. La pedagogía para la muerte se trata de una pedagogía existencial, en la que se es capaz de educar para enfrentarse y superar los propios límites ante situaciones de vulnerabilidad o provisionalidad en educación.

Para finalizar, creemos que este artículo, junto a lo explicado por Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina (2019) presenta una revisión necesaria y complementaria en la educación como una disciplina de creciente desarrollo e interés, ayudando a generar conocimiento en aquellos investigadores que pretenden estudiar el tema de la muerte, y más concretamente en el ámbito educativo. Desde este punto de vista, dentro del proceso educativo cobran urgencias modelos educativos donde se contemple y planifique en el currículo, propuestas y metodologías como perspectiva para poder enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje junto a la autoformación de pedagogía para la muerte (Otero y Soares, 2012).

## Referencias bibliográficas

- Aznar, I., Trujillo, J. M., y Romero, J. M. (2018). Estudio bibliométrico sobre la realidad virtual aplicada a la neurorrehabilitación y su influencia en la literatura científica. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 29(2). Recuperado de <https://bit.ly/2BwNz7Z>
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Cruz, F. (2007). El miedo a la muerte. En M.J. Álava (Ed.), *La psicología que nos ayuda a vivir* (pp. 913-939). Madrid: La esfera de los libros.
- Dennis, D. (2009). The past, present and future of death education. En D. Dennis (Coord.), *Living, Dying, Grieving* (pp. 197-206). Sudbury: Jones y Bartlett Publishers.
- Díez, E. R., Zaballo, E. S., y Litago, J. D. U. (2016). Análisis bibliométrico sobre deterioro cognitivo y calidad de vida en España. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 57-66.
- Esquerda, M., y Agustí, A. M. (2010). *El nen i la mort. Acompanyar els infants i adolescents en la pèrdua d'una persona estimada*. Lleida: Pagès Editors.
- Feifel, H. E. (1959). *The meaning of death*. United States: McGraw Hill Higher Education.
- Fullat, O. (1982). *Las finalidades educativas en tiempo de crisis*. Madrid: Hogar del libro.
- Herrán, A., y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitat.
- Jambrina, A. (2014). Revisión bibliográfica sobre la muerte y el duelo en la etapa de educación infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(7), 221-232.
- Meca, J. S. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38(2), 53-64.
- Mèlich, J. C. (1989). *Fenomenología y existencialismo*. Barcelona: Vicens Vives.
- Otero, I., y Soares, C. de F. (2012). Pedagogía de la muerte en el nivel de enseñanza primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(3), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie6031306>.
- Pla, A. R., y Camats, R. (2018). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 527-538.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A., y Cortina, M. (2012). Antecedentes de la pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza y Teaching*, 30, 175-195
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2015). *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*. Madrid: Pirámide.



- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A., y Cortina Selva, M. (2019). Antecedentes internacionales de la Pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>
- Rodríguez Herrero, P., y Goyarrola, F. (2016). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 86-96.
- Rodríguez, A., y Gallego, J. L. (2019). Análisis bibliométrico sobre educación especial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 307-327.
- Rodríguez-García, A. M., Torres, J. M. T., y Rodríguez, J. S. (2019). Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: Aproximación bibliométrica en scopus y web of science. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 623.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.





## Self-study en el diseño de la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD) para la formación de profesorado

### Self-study in the design of the methodological strategy of Learning Based on a Teaching Project for teacher training

M<sup>a</sup> Covadonga de la Iglesia Villasol    
*Universidad Complutense de Madrid (UCM), España*

#### Resumen

Tras más de una década de formación a futuros docentes, la autoreflexión sobre la práctica para el aprendizaje es inevitable, para interpretar, construir y definir el saber hacer en la profesión, propia y de los futuros docentes. En la formación de éstos, la creatividad es condición necesaria para servir de transmisor del saber hacer y favorece el acercamiento multidisciplinar en el aprendizaje, donde las TIC, en la era digital, sirven de hilo conductor en la coordinación de recursos, contenidos, y estrategias didácticas. Este entorno virtual se muestra excepcionalmente útil para aportar una visión radial e integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para quienes cursan el Máster de Formación del Profesorado (MFP), que potencia el desarrollo de competencias y/o habilidades requeridas en el entorno profesional al que se enfrentan, la enseñanza y transmisión de conocimientos. En este trabajo se muestra, a modo de caso, el proceso reflexivo personal seguido en la implantación de una propuesta integral de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD), que se ha gestado desde la puesta en marcha del MFP en la UCM en la asignatura de Didáctica en la especialidad de Economía y Administración de Empresas (ADE y ECO), desde el enfoque del *self-study* en la formación práctica y pedagógica, conjugando el binomio universidad y centros educativos de secundaria.

**Palabras clave:** auto-estudio; creatividad; digital; multidisciplinar; aprendizaje; habilidades.

81

#### Abstract

*After more than a decade of training for future teachers, self-reflection on the practice for learning is inevitable, to interpret, build and define the know-how in the profession, own and of future teachers. In the formation of these, creativity is a necessary condition to serve as a transmitter of know-how and favors the multidisciplinary approach in learning, where ICTs, in the digital era, serve as a guiding thread in the coordination of resources, contents, and didactic strategies. This virtual environment is exceptionally useful to provide a radial and integral vision of the teaching and learning processes, for those who take the Master's Degree in Teacher Training (MFP), which promotes the development of skills and / or skills required in the professional environment they face, the teaching and transmission of knowledge. This work shows, as a study case, the personal reflective process developed in the implementation of a comprehensive proposal for Learning Based on a Teaching Project, which has been developed since the becoming of the MFP at the UCM in the Didactics subject in the specialty of Economics and Business Administration (ADE and ECO), from the focus of self-study in practical and pedagogical training, combining the university and secondary education centers.*

**Keywords:** *self-study; creativity; digital; multidisciplinary; learning; skills.*

#### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Iglesia, M. C. de la (2020). Self-study en el diseño de la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD) para la formación de profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 81-106. <https://doi.org/10.35362/rie8223526>

## 1. Introducción, justificación y motivación del *self-study*

Tres elementos constituyen el núcleo de este trabajo. En primer lugar, la necesaria reflexión fruto del ejercicio de la profesión docente en interacción con profesionales que quieren ser futuros profesores, en el área de Economía y Administración de Empresas (ECO y ADE) del Máster de Formación del Profesorado (MFP)<sup>1,2</sup>. Esta docencia ha motivado una continua redefinición de los roles a desempeñar, y que principalmente implican convertirse en un *co-aprendiz* de su profesión de docente (Iglesia, 2012) y un *orquestador*, con funciones administrativas, pedagógicas, tecnológicas y de enlace (Wake, Dysthe y Mjelstad, 2007), así como un *generador de un nuevo conocimiento y rediseño del currículo* del futuro docente (Terigi, 2012), un *consultor de información, colaborador en grupo, facilitador, proveedor de recursos y supervisor académico* (Gilbert, 2001). En segundo lugar, reconocer la importancia de fomentar la creatividad como el hilo conductor de la experiencia que se aporta en este trabajo, motor de la innovación y factor clave para intensificar el desarrollo de las competencias personales, laborales, empresariales y sociales de los individuos, así como el bienestar social<sup>3</sup>. Y, en tercer lugar, la rápida incorporación de las TIC al entorno cultural, social y educativo, que bidireccionalmente permite la creación, intercambio y distribución masiva de contenidos de entretenimiento, educación o comunicación, en diversos formatos, televisivo, radiofónico, impresión, internet, canales multimedia, videos, etc., y tanto entre la población joven, que ya son nativos digitales, como por los usuarios de mayor edad (Pascu, 2008).

82

Ahondando en esta transformación, según Iglesia (2018), el profesor deja de ser exclusivamente un mero experto en contenidos docentes, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje en combinación de diversos recursos y técnicas educativas, a la vez que un generador y evaluador de recursos útiles para el autoaprendizaje, sin olvidar la faceta de ser orientador, tutor y motivador, con el triple objetivo de 1) transmitir conocimiento técnico y especializado, 2) favorecer que los estudiantes y futuros docentes desarrollen las competencias requeridas en el entorno profesional,

---

<sup>1</sup> Master obligatorio y profesionalizante para los futuros docentes en centros de educación secundaria y de formación profesional.

<sup>2</sup> Se agradece a los alumnos su generosidad y disponibilidad para permitir el uso público de algunos materiales elaborados y rescatados del blog de acceso público.

<sup>3</sup> La declaración de 2009 como el Año Europeo de la Creatividad y la Innovación, con el objetivo de respaldar los esfuerzos de las instituciones para promover la creatividad por medio del aprendizaje permanente, ha sido detonante de numerosos estudios. Decisión N° 1350/2008/EC OF, European Parliament and of the Council, of 16, december 2008, *Official Journal of the European Union*.

y 3) ser un estudioso del proceso pedagógico observado en la práctica (*self-study*), propia y de otros, convirtiéndose para sus estudiantes y futuros docentes en un *acompañante en el proceso formativo*.

Cuando el docente lo es de futuros profesores en formación, asume, además, el rol de *observador del aprendizaje* de sus estudiantes, en un periodo de entrenamiento o simulación de la profesión docente. En dicho periodo, la gestión y el análisis de la información extraída (*analista de datos*) referida por Harrison y Killion (2007), permite al docente conocer mejor su propia acción docente y tutorial, la tipología de sus estudiantes, sus resultados, sus actitudes y su compromiso con la profesión. Así, se requiere de una continua y necesaria observación pedagógica de la interacción entre la universidad y el centro educativo al que se integrarán los estudiantes en su periodo de formación (Russell, Fuentealba e Hirmas, 2016), los cuales ejercerán como docentes en una sociedad, presente y futura, caracterizada por su flexibilidad, volatilidad y liquidez, cuyo avance continuo genera cambios en la forma de aprender, organizarse, comunicarse, gestionar la información y relacionarse (Echevarría y Martínez, 2018).

En este contexto, las instituciones educativas han adoptado con entusiasmo y celeridad las TIC, tanto en las actividades docentes curriculares como en aquellas que realizan para acercarse al ciudadano, transferir el conocimiento y la investigación, ahondar en la sensibilización, y cómo no, fomentar la profesionalización docente, empoderando a los formadores de los futuros docentes (en todas las acepciones de la RAE: “dar a alguien autoridad, influencia o conocimiento para hacer algo”).

Estas tecnologías<sup>4</sup> diseñan nuevos, versátiles e imprevisibles espacios de enseñanza-aprendizaje, formas de relacionarse, de búsqueda y procesamiento de la ingente cantidad de información accesible, nuevas normas de conducta y, en definitiva, nuevos modelos, a los que el docente debe ir readaptando su actividad docente, para lo cual en muchos casos debe, a su vez, adquirir, desarrollar o reforzar una serie de capacidades genéricas y transversales. El ya superado debate sobre la oportunidad de utilizar las TIC en el aula ha dejado sitio a un doble reto: i) *cómo utilizarlas* coherentemente, como instrumento que aporte conocimiento, transmisor

---

<sup>4</sup> Las TIC han modificado el diseño, gestión y desarrollo de los proyectos de e-Aprendizaje, de enseñanza abierta y a distancia (EAD), generando diversos modelos: *autoaprendizaje tutorizado*, *el aula virtual sincrónica* y *el aprendizaje cooperativo en red*, con características pedagógicas, tecnologías, modos de implantación, contenido formativo y las habilidades que debe tener o desarrollar el estudiante, distintas según modelo (Dondi, 2001).

de valores y desarrollador de competencias profesionales, y ii) *cómo evaluar* su uso en un entorno digital sumamente cambiante, en el que, en general, los estudiantes (ya nativos digitales) son más hábiles o expertos en su uso.

En este contexto educativo se muestra cada vez más necesaria la reflexión y valoración crítica en la acción docente y sobre la acción docente, *self-study*, (Schön, 1988), para darle significado, interpretar y construir el saber profesional del formador. Y esto bajo un criterio evolutivo y de continuo reajuste, construyendo conocimiento a partir de la práctica docente, estudiando nuestro propio trabajo docente, y aceptando tal enseñanza como una disciplina y por tanto como posible objeto de investigación (Loughran y Russell, 2016), de naturaleza colaborativa, enfocada a la mejora e interactividad (LaBoskey, 2004), y en general a partir de métodos cualitativos y relatos documentales.

Así, en el caso que se presenta, ha resultado determinante incorporar como faro orientador el fomento de la creatividad, no solo puntualmente, sino de forma continua e irradiada a lo largo de la vida y en todos los aspectos, apostando por proveer un ambiente, de estudio y/o trabajo, que estimule la innovación, la flexibilidad y la adaptabilidad a los cambios que, de forma tan rápida y en modos tan diversos, se están desarrollando en el entorno educativo y profesional, favoreciendo la transmisión bidireccional de la creatividad a todos los contextos, desde el aprendizaje, el desarrollo profesional, la sensibilidad estética, el desarrollo emocional, la intuición o el pensamiento lateral (Iglesia, 2012).

84

Por tanto, este trabajo reflexiona, desde la metodología del *self-study*<sup>5</sup>, sobre las lecciones aprendidas antes y durante el proceso de reformulación de la propuesta metodológica integral de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD), que gira en torno a tres elementos *creatividad, digitalidad y aprender la profesión*, tanto para el propio docente como los estudiantes y futuros profesores (Iglesia, 2018). Este ejercicio de *self-study* muestra la evolución reflexiva personal en contacto con futuros docentes que se encuentran en otras etapas vitales menos maduras, con otras experiencias profesionales y expectativas de futuro, y con otras percepciones sobre la profesión docente, como también apuntan Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez (2016). Ha sido un viaje reflexivo al interior del aula como un espacio activo de enseñanza, parándonos a pensar, reflexionar y actuar, tratando de responder a preguntas clave sobre cómo se aprende a enseñar y cómo se enseña a enseñar (Cabrera-Murcia, Silva y Gorichón, 2020).

<sup>5</sup> El autor ha conocido esta disciplina principalmente a través de Samaras (2002). Un trabajo orientador y motivador ha sido Russell, Hirmas y Fuentealba (2016).

## 2. Contexto, Objetivos y Metodología del ejercicio de *self-study*

El desarrollo del ejercicio de *self-study* se circunscribe al entorno de la implantación de la propuesta metodológica integral de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD), en el bloque de Didáctica en el Máster de Formación de Profesorado (MFP), en la especialidad de Economía y Administración de Empresas, en la UCM. Recoge, pues, la autoreflexión en combinación con aspectos reflexivos comunes con los estudiantes y futuros docentes, tratando de dar respuesta a las demandas y desafíos continuos a los que se enfrentarán en su ejercicio profesional. Este ejercicio exige conectar la propia realidad como docente a la realidad del entorno educativo y de mis propios alumnos como futuros docentes, extrayendo así un feedback que reformule la identidad como formador de formadores.

Según las premisas previas, los objetivos de este ejercicio son:

1. Estructurar, explorar y analizar la propia experiencia como formador de futuros docentes.
2. Extraer elementos de mejora, tanto para mi propia acción docente como de los docentes en formación.

En cuanto a la metodología, el ejercicio de *self-study* se construye sobre una serie de elementos que responden, con alguna particularidad, a la estructura diseñada por Johns (2010): i) la propia observación reflexiva, ii) la revisión de notas personales a modo de diario y iii) la reflexión compartida con los acompañantes (amigos) críticos, en los términos que expresan Rusell, Fuentealba e Hirmas (2016) y Rusell (2017). En concreto, las fases seguidas son:

1. Reflexión sobre la experiencia docente pasada.
2. Autoreflexión valorativa.
3. Reflexión sobre lo que ocurre en el entorno.
4. Reflexión sobre la base documental.
5. Reflexión compartida con los docentes en formación.
6. Reflexión en clave de acciones de mejora y consolidación.

El estudio de caso *self-study*, ha sido desarrollado sobre diversos métodos interpretativos, para recoger información variada procedente de múltiples fuentes, interconectada entre sí, combinando fuentes cuantitativas (cuestionarios) con pequeños apuntes o ensayos reflexivos, valorativos, breves entrevistas, en diversos momentos del curso, tanto para el docente como los estudiantes y futuros docentes: 1) el cuestionario sobre atributos o cualidades del docente y el cuestionario sobre

el grado de desarrollo competencial e importancia, administrado al inicio y final del curso con aporte reflexivo. 2) Recogida de notas valorativas puntuales sobre ciertas actividades, recursos o dinámicas, que constituyen las denominadas “catas de último minuto”. 3) Ensayos de valoración de las actividades o recursos presentados por un compañero, como en la evaluación por pares, comparado con el suyo propio. 4) Notas de campo de las prácticas y exposiciones, seminarios o reuniones de trabajo realizadas. 5) Un diario de actividad del docente, con indicaciones reflexivas. Y, 6) Colección y catalogación de recursos docentes elaborados por los estudiantes en su práctica que configuran el portafolio que presentan en público.

En cuanto a los cuestionarios de valoración diseñados *ad-hoc*, han permitido un análisis descriptivo cuantitativo, utilizado en algunos casos para ajustar y concretar algunos elementos reflexivos y en otros como el detonante para la reflexión comunitaria, y que en general no se presentan por exceder el contexto de esta investigación.

Por tanto, tras el diseño expuesto, el ejercicio de *self-study* se estructura en tres apartados, que responden a tres momentos claves del proceso de implantación de la estrategia ABPD y autorreflexión valorativa: los antecedentes como desencadenantes de la dinámica, la simultánea a la implantación y la posterior reflexión que aportará un feedback propio y externo como elementos de mejora continua. Obviamente el ejercicio relaciona dimensiones como: motivación, actitudes, competencias, emociones, miedos, apoyo externo, valoración crítica y constructiva, fortalezas y debilidades y acciones de mejora.

86

### 3. Desarrollo del ejercicio de *self-study*

#### 3.1 *Antecedentes e identificación de una estrategia diferenciada: pre self-study del ABPD*

Un elemento que ha sido el detonante de un cambio cualitativo en la reflexión de la propia acción docente se fecha en 2010, iniciando un proceso de rediseño consciente de los principios pedagógicos a aplicar en una enseñanza orientada al aprender-haciendo. En concreto, estando inmersa en la revisión exhaustiva de algunos trabajos de investigación para un artículo sobre las aportaciones de las primeras mujeres economistas a la Ciencia Económica, un grupo de estudiantes de la especialidad de Análisis Económico conocedores de esa aventura, recuperaron y me regalaron el texto *Ensayos sobre Análisis Económico*, de Robinson (1959, reimpresso en 1974). Me adentré, sin pretenderlo, en una lectura apasionada de

aspectos metodológicos, principalmente del tan acertado concepto, la *caja de herramientas* (en el original a *box of tools*, y que según el contexto podría ser traducido como *caja de habilidades*), acuñado por la profesora Robinson<sup>6</sup> para describir sin ambigüedad los elementos básicos que permiten formalizar el estudio de los principios económicos. La plasticidad de este concepto siempre me ha parecido imprescindible para identificar las herramientas metodológicas que el docente debe incorporar en el proceso de enseñanza, sea cual sea el área de conocimiento, y que hacen de la educación un proceso integrador y transversalizado, perfectamente adaptable a cualquier profesión, al evidenciar la necesidad de identificar las herramientas (criterios metodológicos, recursos, prácticas docentes, usos didácticos, elementos y aplicaciones digitales, etc.), que perfilan una actividad profesional, en este caso la del docente formador de futuros profesores.

Dicho detonante creó un interés nuevo tanto por el estudio de los planteamientos metodológicos, recuperando algunos elementos de la faceta docente tanto de Robinson como de otros ilustres académicos, perfectamente vigentes en el contexto educativo actual, como por la reflexión valorativa sobre el quehacer docente, por cuanto que la formación de profesores reflexivos es ya una corriente de estudio e investigación muy fructífera, en el entorno educativo anglosajón desde finales de los 1990, extendiéndose a otros países y sistemas educativos (Zeichner, 2010).

87

Así, algunos párrafos del prólogo del texto *Ensayos sobre Análisis Económico*, identifican elementos metodológicos (herramientas), para que el estudiante, ... *aprenda algo haciéndolo, ... pueda continuar por sí mismo a partir del punto donde termina el libro, y ... use (los ejercicios) como base de una discusión en grupo*, refiriéndose, además, al método de pensamiento y de estudio como ... *un modelo de construcción, que ... consiste en un cuadro mental muy simplificado, que exhibe el comportamiento de la gente en un medio social y físico, y que elimina lo que no es esencial*... Pues bien, éstas píldoras metodológicas han acompañado y reorientado la reflexión sobre cómo abordar la acción docente en su transposición a la era digital sobre la que transitamos, siendo la tesis a desarrollar que las herramientas docentes deben ser ambivalentes, integradoras, no exclusivistas, multidimensionales y multiformato.

---

<sup>6</sup> "...In Mrs. Robinson's unsurpassably felicitous phrase, economic theory is a box of tools". Schumpeter (1954, p.15).

Se considera, por tanto, que todo docente debe reconocer qué elementos de su caja de herramientas han dejado de ser útiles en su ejercicio docente, cuáles, siendo nuevas, puede ser incorporadas exitosamente, y cuáles, dadas sus propias destrezas, conociéndolas, no se ajustan a su estilo y práctica, siempre a partir de la autoevaluación y reflexión de su práctica docente pasada y presente.

Adicionalmente, cuatro hechos han contribuido a identificar la necesidad de plantear, estructurar e implementar la estrategia integradora de Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD), como son:

1. La trayectoria, durante más de quince años, de participar en equipos innovadores multidisciplinares en la propia universidad, desarrollando diversos proyectos de innovación y mejora de la calidad docente, adentrándose en el uso de nuevas herramientas digitales, estrategias docentes, metodologías activas, desarrollo de competencias, etc., y que han supuesto a su vez una fuente de experimentación e investigación sobre la propia acción docente.
2. La necesidad de adquirir una formación complementaria sobre metodologías didácticas y roles pedagógicos, así como transitar por áreas de investigación referidas a temas educativos y docentes, como son el absentismo, la incorporación de las TIC, el estudio y valoración de los atributos docentes, potenciar la creatividad en el aula o la medición del grado de desarrollo de competencias según opinión de los estudiantes, etc.;
3. La autorreflexión en el proceso de adaptación de la Educación Superior Española a los criterios de Bolonia<sup>7</sup>, que dibujó un nuevo mapa de titulaciones, redefiniendo el cómputo de créditos ECTS<sup>8</sup>, identificando tanto el esfuerzo del profesor como del estudiante de una docencia volcada en el alumno, y creó la necesidad de reinventar los procesos de enseñanza aprendizaje sobre el principio “aprender-haciendo” en la transmisión de conocimientos y el desarrollo de las habilidades transversales y socio-personales que demanda el entorno laboral.
4. Hacerse cargo de una parte de la docencia del bloque temático de la materia de didáctica en la especialidad de ECO y ADE del MFP, lo que exigió una revisión de materiales y contenidos a trabajar según el diseño del plan de estudios, la colaboración con otros docentes de otras áreas, la coordinación de actividades entre los distintos docentes, el análisis de las prácticas docentes en los colegios y centros educativos en los que los estudiantes realizarían el prácticum, así como supervisar y autorizar los aspectos docentes del mismo, y dirigir y evaluar tesis o trabajos final de máster (TFM), en disciplinas muy distintas a la de la propia especialización, que es el análisis económico y la economía industrial.

<sup>7</sup> Declaración de Bolonia de 1999, ratificada por 32 países en el comunicado de Praga de 2001, del proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

<sup>8</sup> *European Credit Transfer System*.



Estos anclajes se vieron reforzados con dos pilares:

- a) La incorporación paulatina de diversas herramientas digitales o TIC a la docencia, que aportaron ventajas, ya señaladas por Carrasco, Gracia e Iglesia (2004), como ahondar en la formación centrada en el estudiante, adaptable según características y necesidades, flexible, superadora de barreras espacio-temporales, generadora de contenidos cuasi-inmediatos y económicos, que extiende la formación masivamente, aumenta la capacidad de interacción y comunicación, y que diseña nuevos espacios de aprendizaje, donde la interacción se produce no sólo entre alumno y materiales, o alumno y profesor, sino también entre los propios alumnos. Más aún, esta digitalización ha facilitado diseñar caminos de aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, tanto información, materiales docentes, investigaciones o trabajos, e incluso ha abierto canales de evaluación que ha orientado en el avance del conocimiento de la materia, a través por ejemplo de plataformas de autoevaluación, simuladores, juegos educativos, foros temáticos, blogs especializados o redes sociales con espacios diseñados al aprendizaje.
- b) Poner el foco sobre la creación de recursos y materiales didácticos que se convierte en el medio para desarrollar competencias como eje orientador de la práctica formativa de aprendizaje (Delors, 1996; González y Wagenaar, 2003), caracterizados por una visión *radial* (aplicables a distintos niveles formativos), *multidisciplinar* (distintas áreas, enfoques, metodologías y ámbitos de análisis), *orientada a la síntesis* (teoría y resolución de problemas prácticos y aplicaciones al entorno profesional) y *actualizada* (en continua revisión y adaptación). Apostar por la continua *estimulación creativa* en el desarrollo y presentación de los materiales docentes, pondera *modelar los usos digitales* (de la web 2.0 y 3.0) para crear procesos y entornos de aprendizaje con un carácter más social, dinámico, interactivo, creativo y personal (Shang, Li, Wu y Hou, 2011).

Estos pilares delimitan el optar por trabajar simultáneamente en el reducto (interno) del campus virtual y en plataformas sociales (*sites, blogs, wikis, foros, etc.*), que abren el aula al uso de recursos digitales que motiva, facilita y redirige a la acción docente a potenciar la creatividad del tándem profesor/alumno, en un *espacio docente compartido, colaborativo*, de responsabilidad mutua. En dicho espacio la coordinación es imprescindible y el profesor debe evaluar críticamente las ventajas del uso de las herramientas y recursos digitales, con formatos diversos y que contribuyan, lejos de ser resultado de un mero esnobismo o exhibicionismo didáctico, a favorecer el necesario tránsito desde el entorno docente al profesional, máxime cuando los estudiantes, tras un cuatrimestre de formación en el aula, realizan un prácticum en centros educativos (públicos, privados o concertados), como complemento tutorizado del *aprendizaje de su oficio*, en un entorno real.

Pues bien, adentrarnos en la disciplina del *self-study*, ha supuesto reconocer la ventaja de ser un importante medio para mejorar la autocomprensión y propiciar la mejora de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje sobre la enseñanza (Berry, 2016), desde la comprensión de nosotros mismos “self”, tanto en el contexto de la actividad docente en el interior del aula, en colaboración con otros docentes y estudiantes, como en la interrelación con los estudiantes fuera del aula, construyendo conocimiento a partir de observar nuestro propio quehacer pedagógico, reflexionando, dialogando, valorando y verbalizando dicha observación. Es por tanto, una reflexión sobre necesidades, problemas, procesos de cambio, sentimientos de eficacia, creencias, etc., como factores que contribuyen al desarrollo profesional del propio docente, bien sea a través de saberes o prácticas nuevas o mejoradas (Avalos 2011).

Esto entronca con el planteamiento más extenso de la actividad de docentes (y estudiantes), que se convierten en investigadores de las experiencias propias y de sus compañeros, fortaleciendo así los vínculos entre docencia e investigación, y entre los Centros educativos y la Universidad (Ryan, 2014).

### 3.2 **Implantación y reflexión sobre el diseño de la estrategia ABPD: Self-study**

Moraes y Torre (2002) visualizan una educación no aferrada a la trasmisión de conocimientos fragmentados y disciplinarios, alejados de la realidad, que busque la globalidad y la interrelación de los saberes desde la implicación emocional. Así, esta multidisciplinariedad se puede ensamblar con otros tres elementos:

- a) El desarrollo de herramientas validadas para el desarrollo y evaluación por competencias de los estudiantes: Para Brockbank y McGill (2002) los métodos de enseñanza aprendizaje tienen que potenciar que los alumnos aprendan a través de actividades que les permitan estructurar sus razonamientos, perspectivas, potencialidades y capacidad creativa, aportándoles una mayor capacidad de gestión del aprendizaje, siendo protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. La asignatura pendiente es el diseño y validación de un modelo de medición del desarrollo competencial, indicador adicional de la calidad de los estudios universitarios en cuanto al potencial y capacidad de inserción laboral de los titulados (De Miguel, 2006 ; Marzo, Pedraga y Rivera, 2006).
- b) La utilización de las analíticas del aprendizaje (*learning analytic*), que a partir del desarrollo de algoritmos asociados al uso de los rastros digitales dejados por los estudiantes, analizan de forma dinámica y en tiempo real el ritmo, frecuencias, patrones, y modalidades de aprendizaje, y definen perfiles de

usos, patrones de navegación, pausas, hábitos de lectura y escritura, etc. (Ferguson, 2012; Siemens, 2013).

- c) Ahondar en la experiencia de reflexión durante la formación inicial para ser docente, que para Perrenoud (2004) es necesaria y aumenta la comprensión de la actividad profesional, la complejidad de la enseñanza, mejora la habilidad para la innovación, estimula el aprendizaje a partir de la propia experiencia, y aporta significado, contextualizado a los componentes éticos, que lo configuran, y que conduce, necesariamente, a una serie de preguntas y líneas de investigación sobre nuestra propia acción docente.

Reflexionando sobre estos elementos, y teniendo en cuenta el aprendizaje de la reflexión sobre los antecedentes exhibidos, el ABPD, es una estrategia de aprendizaje que rediseña la simulación del ejercicio del futuro docente, donde los estudiantes experimentan con las diversas tareas propias de un docente, en las que desarrollarán habilidades que necesitarán para su carrera profesional, es decir, *aprender su profesión haciendo*, es decir, *aprender a aprender y a enseñar*, a la vez que genera una reflexión valorativa en su observador (el profesor y tutor).

La implantación de esta estrategia ABPD, del que el estudiante es conocedor metodológicamente desde el inicio el curso, ha requerido un proceso de ajuste durante más de una década, tanto a medida que nuevos profesores se incorporan a la misma, aportaban conocimientos, saberes propios y reflexiones complementarias, como por las iniciativas aportadas por los propios estudiantes. Por tanto, el ABPD se caracteriza por incidir en:

- a) Alta motivación, creencia y compromiso con la estrategia para aplicarla sin fisuras: eso ha supuesto una cohesión en la forma de abordar la materia de didáctica por parte del equipo de docentes, dado que según el plan de estudios son dos asignaturas distintas (didáctica de ECO y didáctica de ADE).
- b) Fuerte coordinación en los contenidos teóricos y en las actividades y recursos que se trabajan, y que requiere de un calendario temporal de trabajo, en una secuencia lógica y bien ensayada, que exigen que los profesores cumplan para favorecen la secuenciación definida.
- c) Consistencia en la evaluación de los recursos y actividades, para lo cual se establecen unos criterios con elementos comunes, que responden a rúbricas que se readaptan a los mismos, y con flecos de flexibilidad.
- d) Fomentar la incorporación al aula de los conocimientos de otras disciplinas o profesiones que aportan los propios estudiantes, por cuanto muchos de ellos llegan al MFP con una experiencia laboral muy enriquecedora, que se comparte con el grupo, bajo el criterio de aprender de nuestro bagaje e integrar conocimientos.

- e) Flexibilidad para adaptarnos a las necesidades e identidad concreta del grupo de estudiantes cada curso, creando un aula que respira y que se sale del corsé de un plan de estudios, en la que el docente está a su vez en continuo aprendizaje y experimentación, abierto a las iniciativas docentes.

Obviamente, formar a los futuros docentes, es una actividad que requiere asumir cierta responsabilidad, creer en el proyecto, estar altamente motivado, mostrarse tal cual, es decir, bajarse de la tarima y trabajar codo a codo dibujando el perfil de los futuros docentes, sin miedos, sin ambigüedades, aportando valores y empoderando la profesión de formador de formadores. También se reciben grandes satisfacciones, comprobando cómo crecen personal y profesionalmente nuestros estudiantes. Y desde esta óptica, surgieron una serie de preguntas que fueron enfocando los pasos para diseñar e implementar la estrategia que rige este caso:

- ¿Cuáles son las herramientas docentes más adecuadas dentro del aula? ¿Cuáles domino? ¿Cuáles puedo aprender?
- ¿Cómo puedo mejorar la interacción con las estrategias que utilizo en mi actividad? ¿Cuáles son las herramientas digitales mejores para interactuar con los estudiantes?
- ¿Cómo la reflexión crítica me permite ir mejorando en la estrategia docente? ¿Cómo incentivar a que los estudiantes reflexionen? ¿Cómo y cuándo yo hago mi propia reflexión deliberativa?
- ¿Cómo podemos automotivarnos? ¿Cómo podemos motivar a los futuros docentes? ¿Los alumnos pueden motivar al docente?
- ¿Debo compartir con los estudiantes la reflexión propia? ¿Debemos compartir las reflexiones significativas de los estudiantes?

92

Quizás para entender el proceso seguido sea necesario describir la estrategia ABPD implementada:

1. *Contenido*: Esta estrategia se aplica en el bloque temático de Didáctica de ECO y ADE, e interpretando lo especificado en la normativa educativa sobre el currículum de bachillerato y secundaria, elaboran un portafolio completo compuesto por: i) un proyecto didáctico realista y aplicable a un centro educativo, que se articula a partir de una programación docente (en grupo de 2 o 3 alumnos) y una unidad didáctica (individual). ii) una selección de los materiales o recursos elaborados secuencialmente durante el curso, que consideran más adecuados para su impartición en el aula y la evaluación de dicha unidad, con referencia a las competencias que sus futuros estudiantes podrían adquirir, y trabajando la transversalidad en los recursos y materiales; iii) una batería multiformato de pruebas de evaluación

- adaptada a la especificidad de sus posibles alumnos y las materias a impartir;
- iv) los ensayos de valoración y reflexión sobre los aspectos más destacables (positivos y negativos) del grupo de trabajo complementario del que actúan como evaluadores.
2. *Evaluación según diversas rúbricas*: El proyecto en su conjunto se evalúa en las diversas partes que lo componen: 25% la Programación Didáctica, 25% la Unidad didáctica y 50% los recursos didácticos multiformato (póster, mapa conceptual, ficha de evaluación simulador o juego, video, micro investigación, trabajo desde el anuncio, técnicas de fijación, actividad fuera del aula, participación en el blog, etc.),
  3. *Aplicabilidad*: La propuesta debe estar adaptada a contextos reales, particularizado a un centro educativo concreto, con la singularidad del área demográfica que se elija, y la composición del aula, tanto en identidades sociales como en tipología de estudiantes.

Por tanto, la estrategia se considera una adaptación del aprendizaje basado en problemas a la especificidad del entorno en el que se aplica (Boss y Krauss, 2007; Bender, 2012; Patton, 2012). Con temores similares a los expuestos por Kitchen (2005, 2016), a que sus estudiantes reproduzcan las técnicas pedagógicas tradicionales al carecer del repertorio de habilidades necesarias para aplicar enfoques consistentes, se integran conscientemente en el desarrollo de la ABPD actividades que modelen enfoques alternativos, de aprendizaje cooperativo, que comprometan a los estudiantes, en responsabilidad y control. Este proceso ha requerido un esfuerzo continuado de coordinación con los profesores de cuatro departamentos y disciplinas distintas que intervienen en el bloque temático de didáctica (ECO y ADE).

Todas las actividades y recursos que los estudiantes realizan durante el curso son evaluados (valoración inicial por el propio estudiante en el aula, por reflejo con otros, y por el profesor), para lo cual se ha adaptado una rúbrica a los contenidos del curso (cuadro 1), definida a partir de Villalustre y del Moral (2014). Llegar a esta rúbrica ha sido a su vez un proceso largo de ajustes y en algunas ocasiones de prueba y error al tratar de cuantificar aspectos difíciles de evaluar, que ha requerido una valoración más cualitativa que cuantitativa. Los estudiantes participan en la concreción de la misma, así como en la asignación de ponderaciones. Obviamente todos estos recursos deben cumplir con los criterios de *creatividad-digitalización-oportunidad*, ser válidos para el aprendizaje y versátiles.

El bloque de recursos a trabajar, perfectamente preparado, ensayado y autoevaluado, proviene de una amplia experiencia del docente con estudiantes de perfiles formativos muy diversos, que responden de forma similar a los mismos estímulos

motivacionales, siendo la sesión inicial un *choque metodológico*<sup>9</sup>, a partir de tres elementos diseñados ex profeso para cumplir el objetivo, y que constituyen la primera etapa de la reflexión a la que se somete a los estudiantes en interacción con el profesor.

1. *Encuesta sobre los atributos docentes*, que consideran más relevantes en un profesor.
2. *Planteamiento metodológico* del trabajo docente, motivado por preguntas básicas que entroncan con el proceso de aprendizaje seguido desde la infancia: reconocer lo que se sabe y avanzar en el conocimiento, desde la abstracción, progresando en grado de dificultad.
3. *Presentación de recursos digitales y creativos*, que a partir de la descripción sumatoria del grupo se trabajan las distintas dimensiones derivadas de las respuestas individuales, y en diversos soportes.

Así, Robin (2008) destaca la carga expresiva de combinar imágenes gráficas, ilustraciones, dibujos, mapas, animaciones, música, por cuanto que el despliegue creativo que conlleva le convierte en una interesante estrategia en los diversos contextos educativos, ya que permite transmitir ideas, información o mensajes de forma directa y sintética, y supone la puesta en práctica de competencias diversas.

94

El resto del curso se usan diversos recursos, medios materiales y espacios, donde la *pizarra* se transforma en un lienzo, los *muros* del aula en tabloneros para acoger lluvias de ideas, pósteres, recortes de prensa, etc. y el *suelo* es un área de trabajo grupal: cualquier espacio físico y medio material es válido si es útil para conseguir el objetivo de comunicar eficazmente un mensaje claro y bien elaborado.

El trabajo en el aula es previo al trabajo fuera de ella, bien sea individual (excepcionalmente), colectivo y grupal (mayoritariamente), donde todos (profesor y estudiantes) son responsables de la calidad del mismo y del aprendizaje individual y colectivo (Slavin, 1999), según los objetivos prefijados. El trabajo en el aula reconoce aspectos teóricos básicos, identifica objetivos y prácticas validadas o con posibilidades de mejora, y define un mensaje unívoco: se trabaja y reflexiona el acierto para reforzarlo y el error para identificar vías de superación.

---

<sup>9</sup> Los asistentes conocen el área de formación y especialización del docente (“¿qué hace un profesor de Análisis Económico dando didáctica?”)

Cuadro 1. Esquema de la rúbrica de evaluación de los recursos didácticos

	Nivel de competencia		
	Bajo	Medio	Alto
1. Usos digitales	Escaso uso multiformatos. Gestión baja de componente formativo	Adecuada utilización de formatos digitales. Uso de diversos soportes	Elevado uso de herramientas digitales y diversas. Buena selección y adecuación a contenidos
2. Habilidades expositivas	Poco adecuada o fluida. Escasa secuencia expositiva. Incoherencias en la presentación	Adecuada temática. Adecuada secuencia expositiva. Adecuada presentación	Temática claramente definida. Buena secuencia expositiva. Coherencia entre contenido y presentación
3. Aporte creativo	Escasa creatividad en los recursos digitales	Uso de diferentes recursos digitales. Capacidad expresiva limitada	Potencia la capacidad expositiva. Originalidad e innovación de los recursos.
4. Aspectos didácticos	Escaso potencial didáctico. Confusión en la transmisión de conocimientos.	Exposición adecuada y motivadora. La estrategia didáctica puede ser mejorable.	Potencia la reflexión y adquisición de valores. Uso de estrategias adecuadas.
5. Interacción del grupo	Escasa interacción. Baja aportación en las entradas y documentos	Adecuada interacción con el grupo. Entradas y documentos bastantes significativos	Elevada participación e interacción. Entradas con contenido significativo y concluyente
<b>Rúbrica interacción del Grupo</b>			
Aspectos formales	Plazos frecuencia	Autoría	Aportaciones extras
	Cumplimiento de plazos. Intervenciones regulares	Autoría: copia, plagio. Aspectos ortográficos, redacción.	Documentación adicional: recursos, enlaces, artículos, ejemplos. Referencias bibliográficas y citas.
Aspectos concretos	Cumplimiento	Calidad	Evaluación y feed-back
	Responden a las intervenciones. Plantean nuevas ideas o líneas	Calidad de los materiales. Relación con el tema de trabajo.	Aporta feed-back a sus compañeros. Evalúan significativamente.

Esta propuesta didáctica permite a los futuros docentes, ejercitar o desarrollar distintas competencias ligadas a la implementación curricular en los entornos profesionales de los centros de educación secundaria y de formación profesional. Los estudiantes la evalúan en dos momentos claves del curso: al comienzo y al

final, para cuantificar cambios en la graduación, la importancia y sus reflexiones de entrada y salida (detalle en el cuadro 2). En este camino el profesor acompaña a los estudiantes con su autorreflexión y valoración.

Cuadro 2. Referencia a competencias, desarrollo y evaluación

Competencias profesionales del docente	Reflexión valorativa cualitativa
Capacidad para aplicar técnicas digitales multiformato	Deconocimiento, técnicas Dificultad ritmos y estilos docentes.
Capacidad para diseñar, planificar y organizar una estrategia docente con recursos multiformato.	Deficiencias pedagógicas Desconocimiento planificación Inseguridad aplicación Desajustes ritmos
Capacidad para desarrollar recursos multiformato con usos educativos y formativos	Inseguridad usos Bajos niveles de creatividad Inseguridad Deescreencia
Habilidad para evaluar recursos multiformato disponibles, para su uso en entornos educativos y formativos.	Deficiencias pedagógicas Baja creatividad Inseguridad Visión tradicional
Habilidad para aplicar las TIC en una estrategia docente	Inseguridad Dificultad ritmos y estilos docentes Visión tradicional
Competencias genéricas y transversales	Reflexión valorativa cualitativa
Capacidad de búsqueda de información relevante	Buen desempeño Seguridad Requiere tiempo y filtrar información
Capacidad para generar y gestionar información multiformato	Interés y creatividad Requiere tiempo y filtrar información
Capacidad para plantear ideas innovadoras y creativas	Inseguridad Dudas pedagógicas Dificultades defensa y exposición
Capacidad de evaluación crítica de materiales disponibles (pensamiento crítico)	Inseguridad Dudas pedagógicas Baja creatividad Visión radial
Capacidad para tomar decisiones (en un entorno formativo)	Inseguridad Responsabilidad Información
Capacidad para trabajar en equipo	Cómodos Necesario Generador conocimiento
Habilidad para incrementar la sensibilidad estética	Interesante Inseguridad



### 3.3 *Reflexión final y observación en la implementación de la estrategia ABPD: post self-study*

Adentrarse y aplicar la disciplina del *self-study* ha permitido, siguiendo a Santibañez y otros (2017) comprender y construir relaciones, con nuestros estudiantes, colegas y con nosotros mismos; entrar en una revisión sistemática y rigurosa sobre la formación que damos a futuros docentes que cambia nuestro punto de vista sobre el hacer docente, conectando la investigación y la docencia; ahondar en las discusiones sobre los métodos de investigación que vinculan la construcción de conocimiento con los procesos formativos, adentrándonos en otras líneas y metodologías; ampliar la sensibilidad para atender los aprendizajes que derivan de la propia experiencia acentuando la honesta reflexividad pedagógica, aceptar que se quiere ser mejor docente, reconociendo los fallos o debilidades y abordando acciones de mejora, que consoliden las fortalezas.

Este camino no se ha realizado solo, se ha compartido, visibilizando reflexiones, recogiendo la colaboración y el feedback de compañeros (Pithouse-Morgan y otros, 2015 se refieren a la reflexión colaborativa o co-reflexiva, conociendo el proceso de reflexión que están viviendo los otros), y estudiantes (que han ido construyendo una matriz de preguntas que responder requería adentrarse en nuevas reflexiones pedagógicas constructivas), apoyándonos principalmente en las aportaciones del “acompañante crítico” que, ocupando una posición fundamental en la conversación reflexiva, nos hace cuestionarnos y profundizar en la construcción del aprendizaje basado en nuestra experiencia y construir un saber pedagógico (Pinnegar y Hamilton, 2009). Dicho acompañante crítico (Olan y Edge, 2019) adopta el rol de provocarnos la discusión reflexiva y valorativa, pero también de oyente, consejero o acompañante, que nos respeta y no nos juzga, en espacios de apoyo, comprensión y aprendizaje mutuo. Este acompañamiento, consciente o no, garantiza el crecimiento como docente, es decir, co-aprendiz de una profesión (Iglesia, 2012). Aquí es cuando aludimos al concepto del carácter relacional del *self-study* que construye una comunidad reflexiva, generando con otros y en torno a otros una relación empática, en especial con nuestros estudiantes y futuros docentes y el acompañante crítico.

Obviamente, las reflexiones del docente interactúan continuamente con las de los estudiantes, motivando el ejercicio de reflexión, abriendo canales de confianza e interrelación, exhibiendo las propias dudas, intereses, dificultades experimentadas, necesidades de profundizar en aspectos pedagógicos o metodológicos, así como con las aportaciones extraídas del catálogo de documentos coleccionados y temas explorados en las entrevistas semi estructuradas.

La adaptación de los estudiantes al método de trabajo activo, colaborativo y reflexivo requiere un esfuerzo continuado, suyo y del docente, individual y colectivo. La valoración que realizan los estudiantes sobre el método de trabajo es positiva (véase cuadro 3, referido a los datos del curso 2017-18), por cuanto que les permite acercarse a la profesión docente desde diversos frentes: Tener una visión más integrada de la profesión docente (4,1), Analizar situaciones de práctica profesional (4,1), Desarrollar competencias necesarias en la práctica profesional (4,3). Este hecho que se refleja en las elevadas calificaciones que obtienen, si bien a costa de un esfuerzo más continuado, lejos del trabajo puntual más tradicional en otras etapas formativas, exigiéndoles mayor compromiso, que les lleva a valorar la acción docente en diversas dimensiones. Así, la valoración general del ABPD (4,0), el proyecto ha mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (4,1), el sistema de valuación ha sido apropiado (4,3) y las orientaciones del profesor han sido adecuadas (4,2). Se pone de manifiesto la necesidad de un mayor esfuerzo y continuado, la orientación profesional, profundizar en aspectos metodológicos, mejora la confianza, motivación y autoestima, visión más radial, reduce inseguridades, mayor fluidez y conocimiento del entorno.

98

Una dificultad de la aplicación del ABPD es la secuenciación en las sesiones de trabajo (en el primer trimestre del curso se concentran los bloques de didáctica y el resto de materias curriculares), que exige avanzar en las entregas de los materiales o recursos elaborados para su exposición y evaluación por el profesor y colectivamente, e intensifica el trabajo del estudiante y docente. Otro aspecto de mejora es afinar en la detección de las aportaciones desiguales en la calidad del trabajo en las entregas o dinámicas grupales, para lo cual se debe implementar un instrumento de co-evaluación entre los integrantes del grupo que pueda generar calificaciones diferentes intra-grupo, si bien los estudiantes tienen opiniones contradictorias al respecto.

Como reflexión final, el docente que aplica esta metodología necesita estar en continua renovación y actualización, adaptando los soportes, las dinámicas y los recursos digitales en función de la naturaleza del grupo de estudiantes, sus conocimientos previos y la experiencia que revierten al aula, e incorporando aquellos elementos de comunicación social y de la web 3.0 que son habituales en el entorno de sus estudiantes, para ser moldeados como recurso docente aplicable al aula.

Queda claro que, al igual que Zeichner y Noffke (2001), McWilliam (2004) y Snow-Gerono (2005), la motivación del docente para participar en este tipo de investigación incluye un interés por comprender mejor a los alumnos, mejorar la práctica docente, y generar conocimiento, sobre la enseñanza y la mejora de los contextos en los que se integra la práctica educativa.

Cuadro 3. Elementos de Valoración de la ABPD (entre 1 y sobre 5)

Aspectos a valorar	Cuantitativo	Cualitativo reflexivo
1. Valoración general del ABPD	4,0	Esfuerzo intensivo y continuado; control y seguimiento intenso
2. El proyecto mejora el proceso de enseñanza aprendizaje	4,1	Recrea situaciones reales, orientación profesional, profundiza aspectos metodológicos
Tener una visión más integrada de la profesión docente	4,1	Visión radial, completa
Mejorar el interés y la motivación	3,9	Autoestima, reafirmación vocación docente
3. En qué medida te ha ayudado esta metodología para:		
Analizar situaciones de práctica profesional	4,1	Ligado a la realidad Aproximación a la profesión Aprender haciendo
Buscar información de forma autónoma	4,2	Personalización. Eficiencia
Tomar decisiones en una situación real	4,1	Reducir inseguridades. Responsabilidad
Solucionar problemas	4,0	Ensayos y orientación a la realidad
Desarrollar competencias de comunicación escrita y oral	4,3	Mayor fluidez. Contextos diversos. Exponer opiniones propias
Desarrollar autonomía para aprender	4,1	Nuevos estilos de aprendizaje. Mayor eficiencia
Mostrar una actitud participativa en el proceso de aprendizaje	4,3	Más participativo. Reducción de miedos o inseguridad
Aprender a trabajar en equipo	4,4	Ensayo continuado. Grupos diversos. Aprendizaje del otro
Desarrollar competencias necesarias en la práctica profesional	4,3	Más seguridad. Reafirmar vocación y profesionalidad
4. El sistema de evaluación ha sido el apropiado	4,3	Continúa evaluación Intensivo
5. Las orientaciones del profesor han sido adecuadas	4,2	Pendiente del estudiante Flexibilidad Apertura a iniciativas Alta exigencia

Una aclaración final necesaria es que la concentración de materias curriculares en el primer trimestre viene determinada por el plan de estudios verificado del MFP, y permite que en el segundo los estudiantes completen su formación en las prácticas externas que realizan en institutos y centros educativos. En este periodo de prácticas pondrán en práctica lo trabajado en el aula, generando así su propia reflexión formativa, mejorando su competencia profesional y gestión de emociones, tal como exponen García-Lázaro, Colás-Bravo y Conde-Jiménez (2020), en la línea de Jackson (2017), Thomas (2017) y Ripamonti, Galuppo, Bruno, Ivaldi y Scaratti (2018).

#### 4. Discusión final y conclusiones

Recogiendo la definición de *self-study* de Hamilton y Pinnegar (1998) como el estudio de uno mismo, nuestras acciones e ideas, el ejercicio realizado es un compendio de trazos autobiográficos, del contexto social y cultural, que dibujan nuestra propia vida académica e implica una mirada atenta a los textos leídos, las experiencias y las personas conocidas. El futuro puede modificar el presente reorganizándolo tan rápido como sucede, y a la vez debemos utilizar el presente para entender la práctica docente que ejerceremos, entrando en un diálogo en continuo equilibrio con nuestro pasado y futuro como docentes (Stern, 2004), tal como se ha mostrado, por cuanto el presente no se entiende sin el pasado y el futuro, y condiciona a su vez al futuro ejercicio docente, en una continua revisión y reflexión de la acción docente. Se refiere dicho autor a que las exploraciones del presente y del futuro revierten en la conciencia del *conocimiento implícito*, caracterizado por ausencia de simbolismos, no verbal, inconsciente, construido en el presente en respuesta a nuestras experiencias, rico y profundo, que incluye los afectos, las expectativas, los cambios en la motivación y la acción, así como las orientaciones al mundo y los estilos de pensamiento, y que seguramente es la fuente de las interrelaciones con los demás, estudiantes y colegas.

Con ese guión, hemos transitado por el diseño de una estrategia metodológica, su implementación en el aula y la investigación sobre la misma, con elementos innovadores y/o creativos, tratando de aunar diversos atributos como la digitalidad, el aprendizaje activo, y el desarrollo de diversas competencias tanto genéricas y transversales como sociales y emocionales, que favorezcan una maduración intelectual y profesional en el propio docente y en sus estudiantes y futuros docentes, en un continuo acercamiento al ejercicio profesional al *aprender (o reaprender) la profesión*. La experiencia diseña una estrategia de aprendizaje *radial, multidis-*

*ciplinar, orientada a la síntesis, actualizada*, que abre el aula al uso de recursos que motivan, facilitan, redirigen y potencian la creación de *un espacio docente compartido*, que sintetiza la metodología Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente (ABPD).

Se considera que esta estrategia genera resultados colaterales, cuyo valor añadido está en que I) los estudiantes desarrollan diversas competencias básicas en el entorno profesional al que se insertarán; adoptan la responsabilidad en la elaboración de materiales docentes de calidad compartidos, evalúan a sus compañeros con espíritu crítico con afán de mejora, etc. y II) el docente ahonda en la interrelación con su actividad, la de sus colegas y estudiantes, continuando en el bucle de la reflexión construyendo conocimiento pedagógico y metodológico.

Este camino no se ha realizado en soledad, se ha ido acompañando a la formación en nuevas disciplinas y la incorporación de metodologías y TICs, fruto tanto de la propia convicción de sus ventajas en el entorno educativo actual, como de la rápida adaptación del alumnado a los nuevos modos de aprendizaje, que en muchos casos ha ido un paso por delante, motivando e incentivando al docente, en su apuesta decidida de renovación reflexiva del oficio.

Numerosas han sido las preguntas que han guiado el trabajo docente y la reflexión consciente sobre la práctica, que suelen quedar abiertas y en continua reverberación: ¿Qué me interesa explorar sobre el ABPD? ¿Qué elementos identifico como problemas en mi práctica? ¿Detecto contradicciones entre mis opiniones, valores y acciones? ¿Qué quiero aprender sobre mis intereses y preocupaciones y cómo explorarlos? ¿El ABPD es un contexto adecuado para la formación de docentes? ¿Qué elementos/métodos puedo mejorar o incorporar? ¿Cuáles son las evidencias y experiencias a rescatar? ¿Qué trabajo en investigación puede guiar mi introspección? ¿Qué valores personifico en mi práctica e investigación? ¿Qué espero aportar a mi ejercicio profesional? Haciendo un símil, si Long y Siemens (2011) consideran que el análisis del aprendizaje (*learning analytic*) está permitiendo ver, *entre la niebla de la incertidumbre*, para instrumentar mejoras en la calidad y el valor de la experiencia personalizada de aprendizaje, tanto para el docente como los estudiantes, la práctica del *self-study* está permitiendo *navegar por el interior de la conciencia y el corpus del docente en acción*, conociendo sus reflexiones, miedos, pasiones e inseguridades.

El camino reflexivo seguido ha sido largo, y ha supuesto para el docente mostrarse sin coberturas, pero también reafirmarse en su visión de ser co-aprendiz de su profesión (Iglesia, 2018), con el doble objetivo de transmitir conocimiento derivado de la práctica en el ejercicio profesional y ser un acompañante en el proceso formativo de los futuros docentes. No obstante, Murray y Male (2005) inciden en que los formadores de docentes llegan a conformar un grupo académico de expertos que *se convierten en novatos* ante la necesidad de adquirir las nuevas y amplias habilidades pedagógicas que exige la formación de profesores. Sí es cierto que poder observar a los futuros docentes en acción, tanto en la propia Universidad como en los centros en los que se insertan, y aportarles una valoración crítica constructiva, supone un desafío continuo por cuanto que pueda reorientar los supuestos fundamentales de la práctica profesional personal, y la comparativa con uno mismo es inevitable, salvando las distancias de experiencias, entornos vividos, responsabilidades, objetivos o motivaciones. Esta observación y reflexión contribuye a regenerar los conocimientos propios como docente de futuros profesores, reorientar las propuestas pedagógicas y emprender acciones de mejora, cuestionando nuestro propio quehacer en un crecimiento continuo.

102

Reconocer la presión que se siente al querer ser ese acompañante, buen docente, llegar con un mensaje claro y sin ambigüedades y convertirse en un referente, puede provocar ciertas tensiones tanto emocionales como en el desempeño de los roles adoptados, si bien el ejercicio de *self-study* proporciona una poderosa vía de desarrollo profesional para los formadores de profesores/investigadores, desde la experiencia y el aprendizaje continuado.

Se han apuntado algunos elementos que responden parcialmente a las preguntas planteadas por Maloney y Konza (2011) sobre los procesos a seguir para desarrollar una comunidad de aprendizaje profesional eficaz, y los factores que impactan en el desarrollo de un aprendizaje profesional efectivo, en colaboración con los futuros profesores. Quedan abiertas, por tanto, abordar algunas acciones de mejora en la formación de los docentes, en el propio aula o en los centros en los que realizan las prácticas (Russell, 2017; MacKinnon, 2017), así como nuevas líneas de investigación.

---

## Referencias bibliográficas

Avalos, B., (2003). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years, *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

- Bender, W. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21<sup>st</sup> Century*. California: Corwin.
- Berry, A. (2016). Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión entre valorar y reconstruir la experiencia. En: Russell, Hirmas y Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 77-95). Santiago de Chile: OEI.
- Boss, S. y Krauss, J. (2007). *Reinventing Project-Based Learning: your field-guide to real-world projects in the Digital Age*. Washington-EEUU: ISTE.
- Brockbank A. y Mc Gill I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cabrera-Murcia, E.P., Silva, C. y Gorichón, S. (2020). Formas de enseñar que favorecen en mis estudiantes la reflexión en torno a cómo brindar en la primera infancia experiencias de enseñanza potenciadoras de aprendizaje: una mirada desde mi práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 75-97. <https://doi.org/10.35362/rie8213650>.
- Carrasco, A., Gracia, E., e Iglesia, M. C. (2004). Hacia una nueva estrategias didáctica. Tres experiencias docentes con TIC en la enseñanza de Teoría Económica", en *Libro de actas de la XIV Jornadas Luso-Españolas de Gestión Científica*. Ed. Universidad de Ponta Delgada.
- Conde-Jimenez, J. y Martín-Gutierrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 18(1), 140-152.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.
- Dondi, C. (2001). El desarrollo del individuo, el trabajador, el ciudadano: los objetivos de la educación en la sociedad de la información: cómo pueden ayudar las TIC a la innovación". *Scienter*. <https://bit.ly/36OYM12>
- De Miguel, M. (2006). *Métodos y metodologías de enseñanza en la educación superior. Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. De Miguel (Coord.), Madrid. Alianza editorial.
- Echevarría, B. y Martínez, P. (2018). Revolución 4.0, Competencias, Educación y Orientación. RIDU: *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 12(2). <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5/6), 304-317.
- García-Lázaro, I., Colás-Bravo, P. y Conde-Jiménez, J. (2020). Análisis de las necesidades formativas del tutor universitario de prácticas externas desde la perspectiva del self-study. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 121-140. <https://doi.org/10.35362/rie8213652>.
- Gilbert, M. (2001). El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio. Disponible en <https://bit.ly/2OqW4IH>.

- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hamilton, M. L. & Pinnegar, S. (1998). Introduction: Reconceptualizing teaching practice. In M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, y V. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing the education of teachers: Self-study in teacher education*, 1-4. London: Falmer.
- Harrison, C. y Killion, J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership*, 65(1), 74-77. Disponible en <https://bit.ly/396MTVL>.
- Iglesia, M. C. (2012). La identificación de factores en el desarrollo de competencias de los estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de educación*, 23(1), 207-240. Disponible en <https://bit.ly/36UndKr>
- Iglesia, M. C. (2018). Aprendizaje Basado en un Proyecto Docente: Aprendizaje, creatividad, innovación y nuevos roles en la formación de profesorado en la era digital. *Revista Complutense de Educación* 29(4), 1253-1278. Disponible en <https://bit.ly/393StrL>
- Johns, C. (2010). *Guided reflection: A narrative approach to advancing professional practice*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Jackson, D. (2017). Developing pre-professional identity in undergraduates through work-integrated learning. *Higher Education*, 74(5), 833-853. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0080-2>.
- Kitchen, J. (2005). Looking Backward, Moving Forward: Understanding my Narrative as a Teacher Educator, *Studying Teacher Education*, 1(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/17425960500039835>
- Kitchen, J. (2016). Mirando al pasado, avanzando hacia el futuro: comprendiendo mi narrativa como formador de formadores. En: Russell, Hirmas, y Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*, 189-203. Santiago de Chile: OEI.
- LaBoskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. En: Loughran, Hamilton, LaBoskey y Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 817-869). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3\\_21](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21)
- Long, Ph. y Siemens, G. (2011). "Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education". *EDUCAUSE Review*, 46(5), 30-40.
- Loughran, J. y Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina. En: Russell, Hirmas, y Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*, 65-76. Santiago de Chile: OEI.
- MacKinnon, A. (2017). Practicum and Teacher Education: Wrapped Around Your Finger. *Studying Teacher Education*, 13(2), 231-238. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342361>.
- McWilliam, E. (2004). W(h)ither practitioner research? *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 113-126.
- Maloney, C. y Konza, D. (2011). A case study of teachers' professional learning: Becoming a community of professional learning or not? *Issues in Educational Research*, 21(1).



- Marzo, M., Pedraja, M. y Rivera, P. (2006). Habilidades y competencias demandadas por el mercado laboral. *Icade: Revista de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 73, 347-363.
- Moraes, M. C. y Torre, S. D. L. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoética o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y sociedad*, 2, 41-56.
- Murray, J. y Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and teacher education*, 21(2), 125-142.
- Official Journal of the European Union (2008). *Decisión Nº 1350/2008/EC OF European Parliament and of the Council*, of 16, december.
- Olan, E. L. y Edge, C. (2019) Collaborative Meaning-Making and Dialogic Interactions in Critical Friends as Co-Authors. *Studying Teacher Education*, 15(1), 31-43. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1580011>
- Patton, A. (2012). *Work that matters. The Teacher's guide to project-based learning*. Londres: PaulHamlynFoundation. Disponible en <https://bit.ly/2v4W7TS>
- Pascu, C. (2008). *An Empirical Analysis of the Creation, Use and Adoption of Social Computing Applications*. IPTS Exploratory Research on the Socio-economic Impact of Social Computing. Institute for Prospective Technological Studies (IPTS), JRC, European Commission. EUR 23415. Disponible en <https://bit.ly/2u8p5IH>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón.
- Pinnegar, S. y Hamilton, M. L. (2009). Self-Study of Practice as a Genre of Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice. Netherlands: Springer. Series: *Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, 8.
- Pithouse-Morgan, K., Muthukrishna, N., Pillay, D., Van Laren, L., Chisanga, T., Meyiwa, T. y Stuart, J. (2015). Learning about Co-Flexivity in a Transdisciplinary Self-Study. Research Supervision Community. En: Pithouse-Morgan y Samaras (Eds.), *Polyvocal Professional Learning through Self-Study Research*, 145-171. Netherlands: Sense Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300220-2\\_9](https://doi.org/10.1007/978-94-6300220-2_9).
- Ripamonti, S., Galuppo, L., Bruno, A., Ivaldi, S. & Scaratti, G. (2018). Reconstructing the internship program as a critical reflexive practice: the role of tutorship. *Teaching in Higher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1421627>.
- Robin, B. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21<sup>st</sup> century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.
- Robinson, J. (1974). *Ensayos sobre Análisis Económico*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Russell, T. Fuentealba, R. e Hirmas C. (2016) (Eds.). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*, Santiago de Chile: OEI.
- Russell, T. (2017). A teacher educator's lessons learned from reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 4-14. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1395852>.

- Ryan, Ch. (2014). Becoming Teachers, Becoming Researchers: a Case Study. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 585-591. Disponible en <https://bit.ly/36XWRqO>.
- Samaras, A. P. (2002). *Self-Study for Teacher Educators: crafting a pedagogy for educational change*. New York: Peter Lang Publishing.
- Santibanez, D., Silva-Peña I., Tello P., Flores M., Nocetti A., Gutiérrez M. y Orrego C. (2017). Self-study como proceso de formación de formadores, pp. 115-136, en *Investigación para la formación de profesores*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Eds González-García; Silva-Peña; Sepúlveda-Parra; Del Valle.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schumpeter, J. A. (1954). *History of Economic Analysis*. (First published 1954 por Allen & Unwin Publishers Ltd); Reeditado por Taylor & Francis e-Library, 2006.
- Shang, S., Li, E.Y., Wu, Y.L. y Hou, O. (2011). Understanding web 2.0 service models: a knowledge-creating perspective. *Information & Management*, 48, 178-184.
- Siemens G. (2013). Learning Analytics: The Emergence of a Discipline, *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1380-1400, SAGE Publications. Disponible en <https://bit.ly/2GR971R>.
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Argentina: Aique.
- Snow-Gerono, J., (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 241-256.
- Stern, D. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton & Company.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Thomas, L. (2017): Learning to Learn about the Practicum: A Self-Study of Learning to Support Student Learning in the Field. *Studying Teacher Education*, 13(2), 165-178. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1342354>.
- 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://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41237>
- Wake, J. Dysthe, O. y Mjelstad, S. (2007). New and Changing Teacher Roles in Higher Education in a Digital Age. *Educational Technology and Society*, 1(10), 40-51.
- Zeichner, K. (2010). New epistemologies in teacher education. Rethinking the connections between campus courses and practical experiences in teacher education at the university. *Interuniversity Journal of Teacher Education*, 68(24.2), 123-150.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (4th ed.), 298-330. Washington DC: American Educational Research Association.

## Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile

### *Cultural references in the teaching of Spanish as a foreign language (ELE) in Chile*

Gloria Macarena Toledo Vega<sup>1</sup>  

María García Fernández<sup>2</sup>  

<sup>1</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile (UC); <sup>2</sup> Universidad de Granada (UGR), España.

#### Resumen

En la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera es considerable el valor de la adquisición de los conocimientos culturales en el desarrollo de la competencia intercultural. Tradicionalmente la formulación y la descripción de los contenidos culturales en ELE se ha elaborado a partir de patrones generalistas. En este estudio se analizan los intereses y motivaciones de los alumnos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), para observar coinciden con los referentes culturales de los descriptores de los manuales de ELE. La investigación plantea una evaluación de los contenidos culturales de ELE en Chile y una reformulación de su enseñanza para el desarrollo de un aprendizaje significativo, pues se observa una falta de correspondencia entre los referentes culturales seleccionados por los estudiantes y aquellos que tradicionalmente están presentes en los manuales de ELE.

**Palabras clave:** aprendizaje de la cultura; español como lengua extranjera; conocimiento cultural; español como lengua extranjera.

#### Abstract

*In the teaching of Spanish as a second or foreign language, the value of acquiring cultural knowledge in the development of intercultural competence is considerable. Traditionally the formulation and description of cultural contents in ELE has been developed from generalist patterns. This study analyzes the interests and motivations of the students of the Pontifical Catholic University of Chile to observe if they coincide with the cultural references as the descriptors of the Spanish as a foreign language manual. The research proposes an evaluation of ELE's cultural content in Chile and a reformulation of its teaching for the development of meaningful learning, because a lack of correspondence between cultural references selected by students, and those in SFL texts it is observed.*

**Keywords:** cultural learning; spanish as a foreign language; cultural knowledge.

## 1. Introducción

En la actualidad es sabido que la adquisición de una lengua extranjera se potencia al trabajar la competencia cultural en el aula (Carcedo, 1998; De Santiago, 2010). Conscientes de esto, los docentes se han preocupado de incorporar referentes culturales en sus clases de lengua extranjera o segunda lengua (LE/SL). Sin embargo, la selección de los aspectos culturales que se deben enseñar en el aula no es una

#### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Toledo, G. M. y Fernández, M. G. (2020). Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 107-130. <https://doi.org/10.35362/rie8223566>

tarea fácil. En el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE), se ha organizado la cultura tomando como referencia parámetros generalistas de diversos campos: la economía, la música, la literatura, la historia, entre otros.

Un tratamiento efectivo de la cultura necesita la detección de patrones culturales para conocer si los intereses de los alumnos coinciden con los contenidos que presentan los manuales de español. Tomando en cuenta la enorme variedad de dialectos del español en el mundo hispanoamericano, esbozar una realidad cultural en un manual de ELE no es sencillo. Este hecho puede suceder si se toma en cuenta que la mayoría de los manuales de ELE son publicados sobretudo en España o en Estados Unidos.

Para investigar la forma en que se representa una cultura en la enseñanza de ELE, centramos nuestra investigación en Chile, país en que investigaciones como las de Ferreira (2017) revelan la ausencia de materiales didácticos que presenten el español de esta localidad. En efecto, solamente desde el año 2017 existe el manual Punto C/ELE (Toledo, 2017; Toledo, 2018; Bravo, 2018) como único representante de la cultura y variedad chilena del español. En esta situación cobra importancia la investigación del desarrollo de la competencia intercultural en el área de la enseñanza del español en Chile, como una forma de evidenciar la necesidad de emplear materiales comunicativos que representen la diversidad lingüística-cultural de dicha comunidad específica, con el objeto de que el alumno de inmersión reconozca la cultura meta de primera fuente en sus materiales de ELE. El conocimiento de los patrones culturales en la enseñanza de ELE en Chile ayudará a conocer el panorama actual de la enseñanza de español en las aulas chilenas y permitirá establecer el perfil del alumno extranjero que decide estudiar español en este país.

108

En este trabajo, el contenido cultural se investigará en encuestas de medición organizadas en dos ejes: el nivel de frecuencia de los referentes culturales y el nivel de motivación sobre dichos ítems. Los datos obtenidos de 51 informantes estudiantes de intercambio en la UC, ayudarán a la actualización de los patrones culturales enseñables en ELE, según las nociones de los mismos aprendientes de español durante su aprendizaje.

## 2. Tendencias en la enseñanza del componente cultural en lenguas extranjeras

Previo al apogeo del enfoque comunicativo, el tratamiento de la cultura, desde una visión estereotipada y descontextualizada, redundaba en una práctica que desconectaba los objetivos de lengua de los elementos culturales. Esta situación puede persistir en la actualidad, si tomamos en cuenta que la mayoría de los manuales de LE son diseñados y publicados en unos pocos países del mundo. Al respecto, señala que los aprendientes comparten una orientación negativa hacia los textos de enseñanza, pues consideran que la información que entregan es limitada, deja poco espacio a los temas pragmáticos y no provee información ni práctica suficiente para lograr un comportamiento “natural” en la lengua.

En los más recientes manuales de LE, Derenowski (2011) detecta tendencias positivas en la enseñanza de la cultura, que implican la promoción de actividades interculturales; el tratamiento de temas sociales serios; material de presentación auténtico y la promoción de un intercambio de perspectivas. Pese a lo anterior, también se observan tendencias negativas: un foco excesivo en la forma; una orientación preferente hacia el turismo -para evitar el tratamiento de temas más controvertidos- y la presentación estereotipada de la cultura meta y la cultura propia de los estudiantes. A estas tendencias podríamos sumar aquella que trata la cultura con un foco en la comparación (Lee, 2015) que suele dejar en ventaja a un componente por sobre el otro.

Nuestra perspectiva en relación con la enseñanza de la cultura en LE/SL comparte la idea de Areizaga (2001) respecto a promover un cambio de orientación en la enseñanza de la cultura, cuyo énfasis debe estar en desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con otros, es decir, en el fomento de la interculturalidad,

## 3. Hacia una definición de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras

En el campo de la enseñanza de LE, la cultura presenta diferentes definiciones según los autores que la investigan. García (2004) plantea las variables imprescindibles que, de acuerdo con esta autora, determinan la cultura: características medio ambientales; condiciones demográficas; parámetros de conducta asociados con ceremonias y creencias; convenciones sociales; nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; contactos corporales; hábitos diarios; literatura; tradiciones;

salud; educación; gestos; hogar y humor. A estos elementos, Carcedo (1998) agrega la idea que se forman los hablantes de las lenguas sobre culturas extranjeras. El Grupo CRIT (2006) (Comunicación y Relaciones Interculturales y Transculturales, que estudia de las interacciones comunicativas entre inmigrantes y naturales de la Comunidad Valenciana), toma en cuenta elementos similares, poniendo énfasis en las dimensiones comunicativas extralingüísticas, dado que de estas tratan en general los estudios de comunicación intercultural. Díaz (2006) resume los elementos que se han señalado y afirma que nuestro ambiente en sí es cultural, ya que todos ellos podemos aprender modos para comunicarnos, consciente o inconscientemente, puesto que la cultura se conforma a partir de un comportamiento aprendido y adquirido de momento en que el individuo está inmerso en una sociedad (García, 2004).

El *Diccionario de Términos Clave* (Instituto Cervantes, 2009) hace referencia a la cultura en relación más directa con componentes de la lengua. Según este, la cultura implica elementos léxicos para los que no hay equivalente semántico en la propia lengua; elementos léxicos cuyo sentido corre el riesgo de ser transferido erróneamente al propio contexto sociocultural y medios no verbales de expresión, como formas de saludo o despedida, o los usos convencionales de la lengua en comportamientos rituales cotidianos, por ejemplo, formas de invitar, de aceptar o declinar invitaciones. El mismo texto indica lo que se debe conocer en cuanto a referentes culturales españoles:

110

- a) Conocimientos generales sobre los países hispanos.
- b) Saberes y comportamientos socioculturales.
- c) Habilidades y actitudes interculturales para la configuración de una identidad plural que implica la mediación cultural.

Ahora bien, las distintas variables que forman parte del concepto de cultura pueden clasificarse en distintos ámbitos. Navarro (2009) identifica tres tipos de cultura que denomina “cultura enciclopédica, epidérmica y pragmática” y que define del siguiente modo:

- a) Cultura enciclopédica: en el terreno de lo consciente y estudiado.
- b) Cultura epidérmica: en el terreno de lo inconsciente. Se trata de pautas de comportamiento que se desarrollan de forma paralela al proceso de adquisición de la lengua materna.
- c) Cultura lingüística o pragmática. Corresponde a la forma en que se expresa una comunidad lingüística y cultural (Navarro, 2009).

Cualquiera sea el conjunto de variables hemos de considerar que no podemos hablar de una cultura estática; la cultura siempre está en movimiento y en contacto con otras culturas: “está fuertemente marcada por elementos como, los fenómenos de la moda, los cambios debidos a evoluciones tecnológicas y técnicas, la diversidad de ideologías, las aportaciones de otras culturas, etc.” (Denis y Matas 2009, p. 88). Nuestro estudio, recoge la idea de una cultura en movimiento y por eso se preocupa de recoger el interés actual de los estudiantes de ELE en una comunidad cultural específica: la chilena.

#### 4. Enseñar la cultura local en contexto de inmersión

La enseñanza en contexto de inmersión es una oportunidad para que los aprendientes de una segunda lengua se familiaricen con la cultura meta experimentándola en el diario vivir. Para esto, sin embargo, es necesario contar con una especie de guía cultural que ayude a entender las costumbres, procesos y dinámicas de la sociedad meta. En este sentido, parece muy relevante que la enseñanza de ELE en contexto de inmersión enfatice en la enseñanza de la cultura local, más aún considerando la diversidad de culturas que comprende la cultura hispánica en general.

111

Como se desprende del apartado anterior, la cultura abarca, con una considerable amplitud, el contexto global de una comunidad de habla. La atención a las características del contexto en la comunicación se resume en el concepto de competencia comunicativa desarrollado por Hymes (1972), el cual vincula el dominio de la gramática a una serie de destrezas que la complementan. Entre estas destrezas el componente social (Canale y Swain, 1980) ocupa un lugar fundamental, porque este nos ayudará a entender muchos de los comportamientos comunicativos y a desenvolvernos de forma adecuada de acuerdo con las convenciones que rigen el lenguaje en una comunidad de hablantes (Quiles y Cabrera, 2013). En palabras de Denis y Matas (2009) la enseñanza – aprendizaje del componente cultural “significa desarrollar en el aprendiz capacidades a nivel pragmático para que pueda actuar de manera adecuada, pero también capacidades que le permitan “administrar” su aprendizaje: es decir, ser consciente de las distintas herramientas cognitivas de las que dispone para aprender” (p. 87).

La escasez de material de ELE en Chile podría explicar la dificultad para encontrar investigaciones sobre los parámetros culturales de esta comunidad de habla, aplicados a la enseñanza del español. A su vez, esta escasez responde a la relativa corta data en la aparición de los primeros centros de ELE (años 90); a que en este país la

enseñanza de ELE es impartida por escuelas que no forman parte de ninguna red oficial; y a que solo desde el 2012 al presente se generaliza la enseñanza de ELE en el ámbito universitario, con avances en formación de profesores, la asociación de instituciones universitarias al Instituto Cervantes e incluso avances en la certificación de ELE (Ferreira, 2017; Quirós, 2018).

## 5. Implicancias de la enseñanza de la cultura en una lengua extranjera

De acuerdo con un estudio de Viñó y Massó (2015), la enseñanza de la cultura en LE plantea cierta dificultad para los profesores, en el sentido de encontrar temas que interesen a todos, evitando los estereotipos y la generación de situaciones incómodas al tratar temas idiosincráticos. Esto porque lo que en una cultura se puede percibir como algo natural, en otra podría ser condenado; por ejemplo, el uso cariñoso de adjetivos como *gordo/a*; *negro/a* o *viejo/a* entre parejas chilenas, es percibido como una falta de respeto por aprendientes estadounidenses o europeos.

112

Enseñar el contenido cultural en una lengua extranjera implica tomar decisiones sobre perspectivas: qué enseñar y qué cultura, intentando evitar los estereotipos, o bien propiciando una reflexión sobre los orígenes, implicaciones y posibles cambios de estos. Dado que la cultura no es estática y que los intereses de nuestros aprendientes pueden diferir mucho según la edad, la ocupación o la cultura materna, los análisis de necesidades o investigaciones pueden ser de gran utilidad. Otwinowska-Kasztelanic (2011) contrasta perspectivas de dos grupos etarios y concluye que los contenidos asociados a la cultura pueden variar según la edad de los aprendientes; los adolescentes evidencian una motivación más instrumental que integrativa, y en general, se interesan más bien por datos aislados sobre la cultura meta. Los profesores de inglés como lengua extranjera, por su parte, no parecen muy conscientes sobre lo que sus estudiantes quieren aprender y focalizan la enseñanza de la cultura en el Reino Unido y los EE. UU., en lugar de aportar una perspectiva que aborde otras culturas menos conocidas.

La evaluación de la competencia cultural es otro desafío para el profesor, quien tiene que aprender cómo enseñar dentro de un contexto cultural. En palabras de Corros, "la tarea no es enseñar simplemente a decir cosas, sino guiar y ayudar a los estudiantes en el descubrimiento de que el sistema de una nueva lengua conduce a nuevas formas de percepción, de clasificación y de categorización, a nuevas formas de interactuar, de ver y de conocer el mundo." (Corros, 2008, p. 2). En un intento para que los aprendientes manifiesten sus inquietudes respecto al aprendizaje de la



cultura meta, Corros propone la creación de un diario de aprendizaje como recurso didáctico y personal en el que el alumno puede escribir sus experiencias tanto dentro como fuera del aula. Este diario ofrece al alumno la oportunidad de expresar sus opiniones sobre aspectos implicados en su proceso de adaptación cultural y de asimilación de elementos. Por su parte, el profesor de ELE puede utilizar este recurso como una fuente de información sobre los aprendientes, especialmente en aspectos que son relevantes en la adquisición de la competencia oral (de carácter sociocultural, cognitivo o estratégico) y que pocas veces son evaluados por los profesores de LE.

Los desafíos para los docentes de LE que enseñan cultura van desde conocer el nombre de sus alumnos y el significado que estos nombres pueden tener en sus respectivas culturas (ver Akinyemi, 2011 para el caso de los nombres en yoruba y el contenido cultural de estos) hasta comprender qué conductas y normas culturales son más fáciles y más complejas de adquirir entre los aprendientes de distintas culturas de origen.

## 6. Razones para la enseñanza – aprendizaje de la cultura en LE

113

En el plano lingüístico, Carcedo (1998) considera la cultura como una competencia que aumenta y enriquece los conocimientos de la lengua aprendida por parte del estudiante. En este sentido, estamos de acuerdo con la observación de Sapir (1954) respecto a que “es una ilusión pensar que podamos comprender los rasgos salientes y significativos de una cultura simplemente a través de la observación y sin la dirección del simbolismo lingüístico que hace que estos rasgos sean significativos e inteligibles para la sociedad” (p. 161).

En el plano cognitivo, la cultura puede apoyar el desarrollo del pensamiento crítico ya que “el alumno contrasta la nueva cultura con la propia, cuestiona la información y analiza las diferencias” (Níkleva 2012 , p. 167). En términos de Byram y Fleming, “la competencia intercultural implica un cuestionamiento –implícito y, a veces, explícito- de las suposiciones y valores del que aprende y el cuestionamiento explícito puede llevar a una actitud crítica, a una consciencia cultural crítica” (Byram y Fleming, 2001, p. 6). Las distintas formas de ver el mundo, de acuerdo con las distintas culturas, permiten que los aprendientes de una segunda lengua interpreten e interrelacionen distintos sistemas culturales (Byram y Zarate, 1998), lo

que puede además conducirlos a un mejor entendimiento de su propia cultura. Lo anterior evita el etnocentrismo (Derenowski, 2011) y favorece su desarrollo como hablantes multiculturales.

El aprendizaje de la cultura acelera la inmersión de los hablantes no nativos en la comunidad que los recibe, pues facilita el acceso a la realidad y a la actuación como agente social en distintas *situaciones comunicativas* determinadas por el contexto en que se produce el intercambio, por las condiciones sociales y mentales de los participantes, determinadas a su vez por referentes culturales comunes al grupo (Gago, 2010). El hecho comunicativo no puede comprenderse al margen del contexto y las circunstancias irrepitibles de la sociedad en que se produce. De igual forma, tampoco es posible concebir el aprendizaje de la lengua al margen de la realidad a la que esta pertenece, de la cual es resultado y herramienta de construcción social, tanto si hablamos de situaciones de inmersión como de no-inmersión (Gago, 2010). En relación con lo anterior, un estudio etnográfico Nguyen y Kellog (2010) revela cómo los aprendientes de LE que son involucrados en actividades sociales en las que se les da relevancia a sus posturas e identidades, cambian su entendimiento sobre los estereotipos y se transforman en agentes sociales positivos en nuevas comunidades de práctica.

## 7. El papel de los profesores de LE

De acuerdo con Kramsch (1996), el enseñanza-aprendizaje de la cultura les servirá a los aprendientes para la construcción de su competencia intercultural y de su identidad cultural propia, lo cual puede convertir a los profesores en agentes de cambio social. Ahora bien, el papel que asume un profesor puede estar influido por su cultura de origen. Al respecto, Can *et al.* (2011) advierten sobre la importancia de que los profesores presten atención a elementos contextuales o culturales. En su estudio, estos autores les pidieron a profesores de LE que completaran definiciones sobre su labor docente mediante metáforas. El análisis muestra cómo profesores polacos y turcos emplean metáforas diferentes para caracterizar su labor docente, muchas de las cuales pueden estar motivadas culturalmente.

Ante la diversidad cultural de nuestros aprendientes, su amplitud de intereses respecto a la adquisición de elementos culturales, la amplia gama de estilos cognitivos y la variedad de estilos de enseñanza que pueden estar determinados culturalmente, se plantea la pregunta respecto a qué enseñar para la adquisición del componente cultural en una lengua extranjera. En el transcurso del tiempo, los manuales de

enseñanza a extranjeros han organizado la cultura tomando como referencia los parámetros de civilización, literatura, arte, geografía, historia y economía (Carcedo, 1998: 168). Esta diversidad impone que sea conocedor de todas estas áreas, lo que es una tarea difícil que, sin embargo, puede ser suplida por el conocimiento propio y la guía de nuestros propios aprendientes. Al respecto, es fundamental detectar los patrones culturales que deben impartirse en la clase, para lo cual Carcedo (1998) propone seguir una estrategia didáctica que implica (i) que nuestros propios alumnos sean nuestros informantes; (ii) que la clase sea el campo para la obtención de la información que necesitamos; y (iii) que las respuestas de nuestros alumnos conformen un corpus para la comparación y el análisis.

Otra solución al problema de qué enseñar tiene que ver con la interpretación correcta de los parámetros de la cultura y su integración en el aula bajo una comunicación intercultural (De Santiago, 2010). El proyecto de este autor *Enciclopedia para la comunicación intercultural*, se organiza a través de una encuesta sobre costumbres y hábitos sociales recogidas por el *Marco común de referencia* del Consejo de Europa (2002, p. 97-98): vida diaria; relaciones personales; valores, las creencias y actitudes; lenguaje corporal y comportamiento ritual. Nuestro trabajo tomará en cuenta estas opciones y otras investigaciones de autores del área de ELE, como las de Níkleva (2012), para cuyo estudio tomó como referencia las nueve categorías de Byram y Morgan (1994) y el *Plan curricular...* del Instituto Cervantes (2007), para desarrollar una clasificación de contenidos culturales en tres categorías: (i) referentes culturales; (ii) saberes y comportamientos socioculturales y (iii) habilidades y actitudes interculturales. Los referentes culturales se organizaron en: identidad; condiciones de vida y organización social; organización sociopolítica; interacción cultural y social (comportamientos socioculturales); historia y actualidad de los países hispanos; geografía de los países hispanos y herencia cultural.

Con escasas diferencias, los descriptores para la enseñanza del componente cultural coinciden entre los autores (Instituto Cervantes (2007); Navarro, 2009; Níkleva, 2012; Quiles y Cabrera, 2013). La última autora, no obstante, plantea contenidos que tienen que ver con lo que Navarro (2009) denominó “cultura enciclopédica” y que, como tal, es un área de contenido cuyo tratamiento se presta para el área de la educación superior o universitaria (Quiles y Cabrera, 2013, p. 205).

Para concluir este apartado sobre el papel del profesor en la enseñanza de la cultura nos remitiremos a Oliveras (2000), quien resalta varios principios imprescindibles: (i) la conservación de la identidad de los aprendientes, suavizando sentimientos nacionalistas a través de la reflexión; (ii) el papel del aprendizaje de la LE como parte

del proceso de adquisición de la competencia intercultural; (iii) las implicaciones sociales de la *educación intercultural*: la necesidad de investigación y aprendizaje que incluya una evaluación crítica de los valores culturales establecidos y de los métodos tradicionales; (iv) la importancia de la observación etnográfica en la formación de profesores y en la confección de materiales didácticos; (v) el papel de los estudios de comparación entre culturas; y (vi) el hecho de que los debates internacionales deban considerar el contexto histórico-social al formular discursos de materia educativa o académica, para lo cual es fundamental conocer dichos contextos.

## 8. Diseño y metodología

Nuestro estudio se llevó a cabo en los cursos de español como lengua extranjera que imparte el *Programa de Español* de la Pontificia Universidad Católica de Chile (UC). La muestra seleccionada se compone de un número de 51 alumnos de diferentes niveles de lengua A2 – C1, de acuerdo al *Marco común europeo...* del Consejo de Europa (2002). El diseño de la investigación consta de un cuestionario de veinte preguntas organizadas sobre dos ejes, que tratan sobre los referentes más seleccionados por parte de los estudiantes de ELE de la UC y los ítems culturales que más motivan al alumno a aprender la lengua española. Para el desarrollo de las respuestas se optó por una escala tipo Likert (1932), con el objeto de facilitar la cumplimentación de este instrumento.

116

El objetivo del diseño de la encuesta se basa en el análisis del conocimiento del alumno acerca de los referentes culturales del mundo chileno, considerando las nociones culturales que define el MCER mencionadas en la sección 6, y los elementos de la cultura presentes en el manual Punto C/ELE (Toledo, 2017, 2018; Bravo, 2018). Este manual se toma como guía para la selección de los referentes culturales porque es el recurso didáctico presente en las clases de español del Programa de Español de esta universidad.

En el diseño de la encuesta de escala tipo Likert se valora en base a una escala de cinco elementos configurados en dos secciones. El primer apartado mide el nivel de importancia de los referentes culturales asignado por los estudiantes, cuyo rango de valores es: muy importante, importante, moderadamente importante, de poca importancia y sin importancia. La segunda sección mide la valoración de los ítems culturales según experiencia y motivación, y para ello se presenta el rango de valores: totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

El estudio organiza la encuesta en dos secciones: los referentes culturales más seleccionados, subdividido en diez apartados: literatura (a), cine (b), tratamiento específico de estereotipos (c), gastronomía (d), historia-política (e), movimientos sociales (f), expresiones coloquiales (g), música (h), mundo indígena (i), tradiciones familiares (j). En la segunda sección, la encuesta mide el nivel de motivación e importancia que le aportan los ítems culturales a los aprendientes. Esta parte se subdivide en diez afirmaciones en positivo que relevan el factor motivacional en cada uno de los diez referentes culturales, por ejemplo:

- Descubrir los movimientos sociales y políticos de Chile (marchas) me motiva a aprender español.
- Las costumbres chilenas son un factor importante en mi proceso de aprendizaje.

Las afirmaciones se crearon pensando en el tratamiento del componente cultural que proponen los manuales PuntoCE/LE, el MCER y el PCIC, considerando contexto docente de la Universidad Católica de Chile.

El perfil del informante responde a un estudiante universitario de intercambio que toma cursos de diversas disciplinas en la UC (Ingeniería, Ciencias Políticas, Literatura, etc.) con un promedio de edad entre 20 y 24 años. Los informantes proceden de los Estados Unidos, Europa, Asia y Brasil. Se trata de universitarios, con un plan docente de intercambio de cuatro meses en la UC de Chile.

La selección de los referentes culturales de esta investigación se define sumando el inventario cultural del MCER con el manual Punto C/ELE (Toledo, 2017, 2018; Bravo, 2018). El cuadro 1 resume los referentes culturales extraídos de estas fuentes y que se consideraron en esta investigación.

Cuadro 1. Referentes culturales del mundo hispano analizados en la presente investigación

a) La literatura.	f) La política.
b) El cine.	g) Las expresiones coloquiales.
c) Los estereotipos.	h) La música.
d) La gastronomía.	i) El mundo indígena.
e) La historia.	j) Las tradiciones familiares.

La investigación de estos referentes culturales se presenta de dos maneras distintas: por medio de una escala de valoración respecto al tema cultural mismo que están aprendiendo a lo largo del curso de español y por el nivel de acuerdo o desacuerdo con distintas afirmaciones que hablan acerca de la motivación y significación que implican los diferentes ítems culturales. Con esta distribución se espera no solamente

saber cuáles son los contenidos más interesantes de la culturales hispana para los estudiantes, sino también en dónde se implican más y en qué ítems su grado de motivación o interés aumenta.

A continuación, se analiza los resultados con respecto a los referentes culturales chilenos para definir el perfil cultural del alumno de español en la UC de Chile.

## 9. Análisis y resultados

El gráfico 1 ofrece una visión general de los diez ítems seleccionados en este estudio (en base al MCER y al manual Punto C/ELE) como nociones específicas en el aprendizaje intercultural del alumnado de español de la UC. Los referentes culturales se analizarán en dos sentidos: aquellos que están en tendencia alta y aquellos en tendencia baja según los resultados de las encuestas.

Cada uno de los contenidos son necesarios para el desarrollo de la competencia intercultural de un hablante de español como segunda lengua, sin embargo, los datos muestran que los aprendices tienen una visión diferente al respecto. En efecto, el gráfico 1 muestra que aspectos como la literatura, la gastronomía y la música tienen un valor menor de lo esperado. Esto es interesante dado que el tratamiento de estos temas en los manuales de enseñanza de EE es bastante frecuente.

118

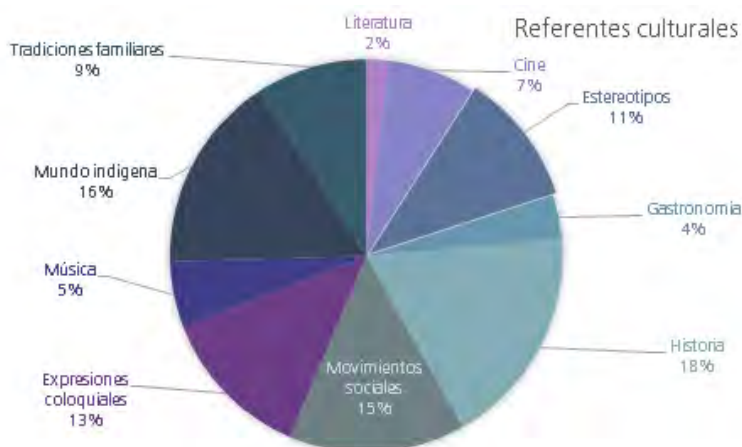


Gráfico 1. Preferencias del alumnado por los distintos elementos culturales.

Los ítems ilustrados en el gráfico 2 ponen de manifiesto un fuerte aumento de los referentes culturales que mantienen una vinculación con el contexto social. La historia, el mundo indígena, los movimientos sociales, las expresiones coloquiales, los estereotipos y las tradiciones familiares (en orden de preferencia). La selección de las expresiones coloquiales y los estereotipos reflejan un perfil de aprendiz centrado en las tendencias actuales y en la cultura popular. Hay que tener en cuenta que son alumnos en inmersión que buscan responder sus necesidades comunicativas puntuales y estos referentes culturales pueden ayudarles a dibujar una imagen sobre el país extranjero en el que se encuentran inmersos.

Referentes culturales con mayor nivel de interés del alumnado

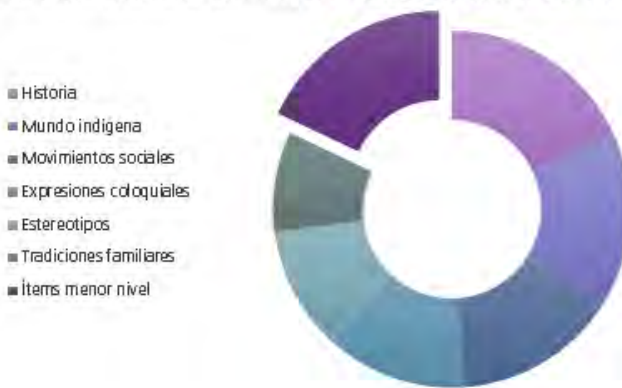


Gráfico 2. Referentes culturales con mayor nivel de interés del alumnado.

La interpretación del gráfico 2 plantea un primer desafío para el docente, quien tendrá que responder a la tensión entre las llamadas cultura con mayúscula y la cultura con minúscula (Miquel y Sans, 1992). Conforme a estas tendencias, las clases de español tienen que orientarse hacia temáticas como son la herencia de la cultura chilena y el movimiento político actual del país, pues estos los contenidos culturales que generan interés en el proceso de aprendizaje del alumnado. De acuerdo con esto, se concibe un perfil de alumno implicado socialmente en el país donde está inmerso lingüísticamente. Gracias a la vivencia de la cultura, estos alumnos muestran preocupación por las costumbres y el contacto con la sociedad chilena, lo que los hace interesarse por las expresiones coloquiales y los estereotipos del nativo.

El gráfico 3 expone aquellos ítems que muestran una menor frecuencia de selección, a pesar de tener una posición prevalente en los manuales de ELE, porque se relacionan con la cultura enciclopédica (Navarro, 2009): la literatura, la música, el cine o la gastronomía, que son referentes culturales tradicionalmente seleccionados por los editores de los manuales de la enseñanza de ELE.

Referentes culturales con menor nivel de interés del alumnado

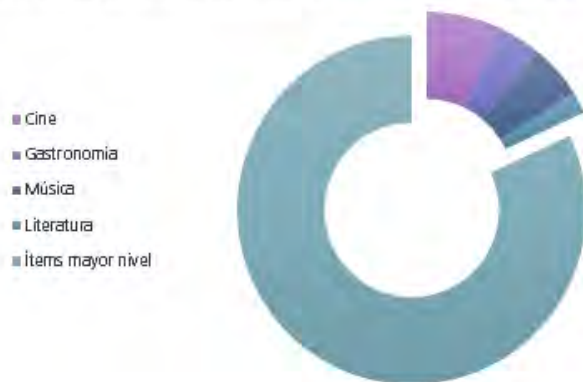


Gráfico 3. Referentes culturales con menor nivel de interés del alumnado.

120

Los alumnos relacionan estos elementos con información que pueden adquirir en los libros de ELE. La cultura cotidiana, en cambio, únicamente puede adquirirse o experimentarse y, en ese sentido, la inmersión ofrece una oportunidad única de encuentro intercultural auténtico. Los datos que muestra el gráfico 3 nos llevan a cuestionar si acaso los aspectos culturales relativos a la cultura enciclopédica son realmente los más propicios para motivar la enseñanza-aprendizaje de ELE. Al parecer, el estudiante de español de la UC atribuye un mayor valor a la experiencia social que le aporta el conocimiento de la historia y la cultura popular.

Otro aspecto que se investiga en este trabajo es el nivel de motivación del alumnado de español acerca de una serie de afirmaciones relacionadas con los referentes culturales. El objetivo es la reflexión y la opinión crítica del estudiante sobre su aprendizaje cultural. A continuación, los gráficos 4 y 5 muestran la orientación sobre los ítems culturales que los alumnos consideran más significativos en su aprendizaje. Estos gráficos evalúan los referentes culturales según el nivel motivacional del estudiante: el gráfico 4 muestra los ítems culturales “enciclopédicos” en los que destaca el cine, la música, la literatura y la gastronomía, y el gráfico 5 expone los referentes culturales “experienciales” donde se encuentran las tradiciones familiares, las expresiones coloquiales, el indigenismo chileno y los movimientos sociales del país.



En cuanto a la consideración motivacional de los alumnos acerca de los referentes culturales, el gráfico muestra con valores negativos y positivos una visión general del perfil experiencial del estudiante de español en Chile que se ha dibujado a lo largo del estudio. Como puede apreciarse en el gráfico 4, los referentes culturales como el cine, la música o la literatura son valorados positivamente. Esta paradoja respecto a los resultados de *Preferencias del alumnado por los distintos elementos culturales*, puede deberse a que los estudiantes no relacionan cada elemento con un ítem específico de la cultura enciclopédica chilena, sino que entregan su opinión considerando la motivación asociada a estos.



Gráfico 4. Nivel de motivación e importancia (parte I) del alumnado.

En el gráfico 4 se consideraron los valores entre 1 y 2 de la escala de Likert como positivos, y los valores 3, 4 y 5 como negativos. De esta forma se crearon dos grupos para medir y representar en el gráfico la motivación con valor afirmativo o negativo. Lo que se observa, es un incremento positivo del cine cuando aparece como un juicio personal donde el alumno valora: "el cine es un referente cultural que me ayuda a aprender mejor español" (Anexo). A partir de las anotaciones que varios informantes incluyeron en sus cuestionarios, pudimos observar que los alumnos piensan que el cine ayuda cuando aprenden una segunda lengua porque puede reconocer las diferentes variedades de la lengua española como el chileno, el mexicano, el español de España, etc. De la misma manera ocurre con la música, los aprendices piensan que su aprendizaje puede mejorar gracias a los beneficios que puede aportar la música, pero que los artistas hispanos que conocen son "muy conocidos" y que les gustaría descubrir a cantantes chilenos porque desconocen artistas musicales del país.

La literatura y la gastronomía muestran un incremento gradual en su valoración, posicionándose como dos referentes culturales que según los datos plantean un nuevo paradigma. En un primer momento, el dato referente a la gastronomía puede asociarse al conocimiento “experiencial” de la cultura, por el que mostraron preferencias antes. Por otra parte, la literatura (70%) es un contenido que al alumno le resulta complicado comprender según su nivel y que puede llegar a percibir como un contenido menos experiencial que otros referentes culturales. Como resultado, todos estos datos muestran una preferencia en el alumnado más hacia lo visual o lo musical (no necesariamente artístico) que a la lectura. Esto plantea un desafío al docente, que tendrá que identificar, seleccionar y evaluar la literatura más cercana al alumnado, para no dejar de promover la destreza lectora en el aprendizaje de español. Podría afirmarse que, en este segundo momento, nuestro estudio revela un alumno de español que vincula su aprendizaje a los aspectos visual y social, como consecuencia de esto, la gastronomía no alcanza tanta atención como el cine o la música.

A continuación, en el gráfico 5 se mide el grado de opinión sobre aquellos referentes que tratan contenidos socioculturales. Los datos muestran un patrón donde la cultura y la tradición popular son aspectos motivacionales en el proceso de aprendizaje del alumno de ELE de la UC.

122

Los referentes culturales que según nuestros informantes los motivan para aprender la lengua española son los ítems: “el conocimiento de las costumbres chilenas es importantes en mi aprendizaje y comprender chilenismos resulta útil en mi proceso de aprendizaje”. Por lo visto, estos aprendientes perciben una oportunidad de aprendizaje más informal y motivacional en la cultura popular y coloquial chilena, que puede acercarlos a su propia identidad sociocultural.

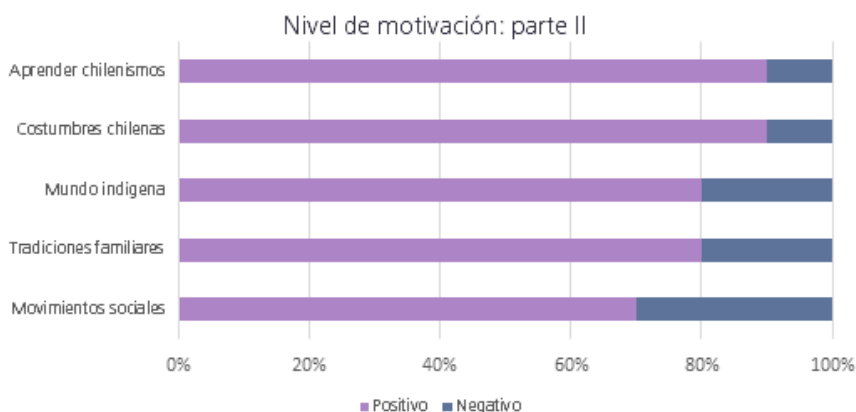


Gráfico 5. Nivel de motivación e importancia (parte II) del alumnado.

Comparando los datos de los gráficos 2 y 5 se comprueba un constante aumento en el ítem relacionado con las costumbres chilenas, debido al interés del alumno por la tradición indígena, las rutinas y las costumbres propias del país. Este resultado concuerda con las selecciones que discutimos en el apartado nº 2, de acuerdo con lo cual los aprendientes de la UC se acercan más a un perfil “experiencial” de la cultura. Las selecciones de estos alumnos nos parecen positivas para su proceso de adquisición y desarrollo del español chileno y de su identidad intercultural. Este patrón de estudiantes, con un alto interés en experimentar la cultura, los aleja de falsos estereotipos y los pone en contacto continuo con la sociedad meta, la cual a su vez los orienta en un contexto real sobre el componente sociocultural local.

Los datos observados en el aprendizaje de chilenismos sugieren la importancia que le da el alumno al léxico coloquial y las oportunidades que le aporta el registro informal como hablante en una situación de inmersión lingüística. La capacidad de reconocer, comprender y utilizar expresiones propias de la segunda lengua los hace sentir más cercanos a los hablantes nativos. Además, teniendo en cuenta el carácter experiencial-social de este alumnado, es normal que tiendan a un registro coloquial con la finalidad de entablar relaciones con la nueva cultura, sin embargo, la tendencia hacia lo coloquial puede generar que el alumno asocie por error el registro informal solamente a la oralidad. En este sentido, la función del docente es relacionar en clase este registro tanto con la escritura como con la oralidad y promover un tipo de literatura como el texto periodístico, el teatro o incluso el género de la publicidad, que ayude a captar el interés del alumno por el referente cultural literario.

123

Los resultados del ítem acerca de las tradiciones familiares parecen confirmar la vinculación social en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros informantes. El enunciado “*conocer las tradiciones familiares chilenas me ayudará a comprender mejor su cultura*” aparece con una evaluación positiva del estudiante de español que llega a la UC. Datos como este ponen de manifiesto un alto grado de sensibilización por la cultura popular, que es la que se produce en el día a día y en relación con los nativos de la nueva cultura. Es importante señalar que la mayoría de los estudiantes de español de la UC comparten con familias chilenas, por lo cual aprenden no solo la lengua, sino la cultura desde todas las perspectivas posibles.

El último referente cultural dentro del apartado de grado de motivación hace referencia a los movimientos sociales-políticos (marchas, manifestaciones) de Chile. En esta área se muestra un patrón comprometido y colaborador en la cultura chilena. Es interesante comprobar que, solamente durante un cuatrimestre, este grupo de-

sarrolla una fuerte empatía respecto a los movimientos involucrados en la situación sociopolítica local. Esta actitud enriquece su competencia sociocultural y ayuda al docente a crear distintas oportunidades y estrategias de aprendizaje intercultural. En las encuestas se observa que a los informantes les interesaría saber más sobre aquellas huelgas que afectan a los jóvenes, pues esto los haría más partícipes en la sociedad chilena.

Un punto a analizar es por qué este referente obtuvo menor evaluación en esta encuesta, mientras que en la primera encuesta fue la segunda opción más valorizada. Pareciera ser que los aprendientes se sienten más motivados por elementos de la cultura popular, sin embargo, el hecho de no sentir una motivación tan fuerte por el tema de los movimientos sociales, no les impide reconocer su importancia.

## 10. Conclusiones y futuras líneas de investigación

En este estudio se ha analizado el papel de los referentes culturales chilenos en los cursos de español de la UC y se ha explicado la importancia de la actualización de los ítems culturales según el nivel motivacional en el contexto de aprendizaje de ELE. Los puntos principales de este trabajo han sido el análisis de la situación actual de la enseñanza de español en Chile y la evaluación de los referentes culturales chilenos mediante encuestas que medían la escala de frecuencia de selección de contenidos que motivan al alumno a aprender la lengua.

124

En esta investigación se evaluaron los ítems culturales enmarcados en los cursos de español de la UC con el fin de conocer las apreciaciones de los aprendientes de ELE y orientar hacia una mejora sobre la selección de los contenidos culturales en Chile. Los datos se obtuvieron mediante el diseño de una encuesta tipo Likert dividida en dos ejes que por un lado medían el nivel de frecuencia de selección de diez ítems que desean aprender y, por otro lado, el nivel de motivación de diez categorías. Las respuestas “totalmente de acuerdo y de acuerdo” se agruparon en un polo positivo y las respuestas con valor “ni acuerdo ni desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo” se agruparon en uno negativo. Los informantes mostraron especialmente respuestas con valores en extremos (totalmente de acuerdo o totalmente en desacuerdo), lo que nos permitió tratar el valor de las respuestas de esta forma. El grupo de informantes fue compuesto por 51 estudiantes universitarios procedentes de Estados Unidos, Europa, Asia y Brasil que en ese momento aprendían mediante inmersión lingüística la lengua española en la UC durante un periodo de cuatro meses.

Este estudio ha demostrado que, por un lado, los referentes culturales no pueden ser planteados de una forma universal, sino que tienen que ser seleccionados según el contexto de enseñanza-aprendizaje. Este hecho sugiere que el planteamiento de un inventario cultural en ELE tiene que estar actualizado según la variante de la lengua española que enseñen, los referentes teóricos que utilicen como manual y el nivel de motivación del alumnado hacia los ítems culturales. Por otro lado, el segundo hallazgo fue la falta de correspondencia entre la clasificación cultural tradicional de los editores en los manuales de ELE y el criterio del estudiante. De cualquier forma, creemos que una futura investigación podría esclarecer, mediante entrevistas, si los contenidos de los manuales tradicionales de ELE cubren realmente todos los intereses de los aprendientes. Lo que parece muy claro es que el estudio del componente cultural es un proceso en constante cambio y por esta razón, la evaluación continua de los referentes culturales es una técnica importante para la enseñanza de ELE.

Los resultados de esta investigación apoyan la idea de Navarro (2009) que divide la cultura en tres niveles: enciclopédica, epidérmica y pragmática. Los datos indican que los estudiantes asocian la literatura, el cine, la gastronomía y la música a lo que tradicionalmente se define como cultura legitimada. De esta manera, el nivel motivacional es débil porque estos referentes son asociados a la información recogida en los libros o a los contenidos relacionados a la cultura con mayúsculas (Miquel y Sans, 1992). Por otra parte, los ítems culturales asociados a lo experiencial como son la tradición, las marchas políticas, el indigenismo chileno y las expresiones coloquiales manifiestan un nivel motivacional elevado. Estos resultados demuestran que el perfil del estudiante de ELE en las clases chilenas se define por lo experiencial, la observación y el empirismo.

Aunque el estudio ha demostrado los referentes culturales más frecuentes según el perfil experiencial del estudiante de ELE en Chile, estos resultados podrían no ser aplicables a los demás cursos de español impartidos en el país. Esta investigación se diseñó específicamente para evaluar los factores relacionados con la cultura chilena en los cursos de español de la UC. Sin embargo, el hecho de haber diseñado una encuesta según los referentes culturales que están presentes en el único manual de ELE en Chile da la posibilidad de aplicarla en un futuro a las otras instituciones que imparten ELE. De esta forma se podría obtener una visión total de los referentes culturales chilenos y proponer una orientación sobre la enseñanza de la cultura en este país.

Los resultados de este estudio proporcionan una contribución para el entendimiento del campo de ELE en Chile, ya que establece una aproximación del panorama actual de la enseñanza de español en dicho país y contribuye en la evaluación de los contenidos culturales de ELE con el fin de orientar sobre su enseñanza. Esta aproximación ha permitido realizar una mejor explicación de aquellos referentes que necesitan ser actualizados según el nivel de frecuencia y motivación del alumnado de español en este país. El perfil que estudia español en la UC busca un aprendizaje experiencial ligado a los referentes significativamente prácticos como son las marchas políticas, las expresiones coloquiales o las tradiciones familiares. Estos datos subrayan la importancia de los factores motivacionales en la enseñanza de SL para desarrollar un aprendizaje significativo en el estudiante.

De este trabajo surge una nueva e interesante observación en el planteamiento de los referentes culturales para el desarrollo de un aprendizaje significativo. Como los datos muestran una tendencia hacia lo experiencial, las clases podrían plantear tareas didácticas donde los estudiantes intercambiaran información necesaria con nativos chilenos. De esta forma, los referentes culturales que reciben menor atención se manifestarían de una forma práctica: una primera propuesta didáctica sería *el festival de cine chileno* desde una perspectiva interdisciplinar. De esta forma el cine se aprendería mediante la historia, la geografía, el arte, la música, entre otras disciplinas. Además, se plantearía la creación de un proyecto audiovisual personal en español con la participación de nativos chilenos. Estas tareas, que suponen una implicación tanto lingüística como emocional, producen un aprendizaje significativo en el estudiante. La segunda propuesta didáctica sería *el día internacional de la comida* donde nativos y extranjeros comparten un plato típico y las tradiciones que subyacen en la elaboración de esa receta. Los estudiantes aprenden conocimientos experienciales de la gastronomía mediante preguntas a los nativos y luego se les plantea un proyecto según las respuestas que hayan obtenido. La última propuesta didáctica que denominamos *El festival del libro implicaría* la narración de historias, que tendría como temática los referentes culturales y los mitos literarios chilenos. La técnica de narración de historias motivaría al alumno a aprender la literatura de una manera original, creativa y significativa para su aprendizaje de ELE.

Los resultados de este estudio proporcionan las siguientes ideas para futuras investigaciones en el campo de ELE. Por un lado, el análisis de los referentes culturales en las distintas instituciones que imparten cursos de español para comparar y plantear un inventario adaptado al contexto cultural local. La idea de una clasificación cultural definida en términos de nivel de frecuencia ayudaría en el diseño de materiales de ELE y ofrecería una visión de las semejanzas y diferencias con respecto a otros países.

Por otro lado, la investigación de las estrategias y las técnicas de aprendizaje de los estudiantes en la adquisición del componente cultural. Sería interesante una línea de investigación acerca del procedimiento de aprendizaje cultural del alumno de ELE local, cuáles son las estrategias de enseñanza-aprendizaje que integra, de qué manera las incorpora y cómo lleva a cabo la organización de esas estrategias en su aprendizaje. El reconocimiento de las diferentes formas de aprendizaje de los referentes culturales podría establecer categorías de estilos de aprendizaje en los estudiantes de ELE. Esta línea de investigación sería positiva para establecer teorías de aprendizaje en el área de ELE y para demostrar cómo los alumnos aprenden el componente cultural en términos de afectividad y de motivación.

## Referencias bibliográficas

- Akinyemi, A. (2005). Integrating Culture and Second Language Teaching through Yorubá Personal Names. *The Modern Language Journal*, 89(1), 115 – 126.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicolingüística*, 12, 157-170. <https://bit.ly/2OsK0cg>
- Bravo, D. (2018). *Manual PuntoCE/LE. Nivel B2*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-Learning language and culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Zarate, G. (1998). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. En Byram, M., Zarate, G. y Neuner, G. (eds.). *Sociocultural Competence in language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Can, C., Bedir, H. y Kilińska-Przybylo (2011). Is Teaching Culture-Bound? A Cross-Cultural Study on the Beliefs of ELT teachers. En Pawlak, M. (Ed.) *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (pp. 107-120). Silesia, Poland: Springer.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carcedo, A. (1998). Cultura y patrones de comportamiento: su integración en la enseñanza de la lengua. En Celis A. y Heredia J. R. (Coords. ed.), *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, pp. 165- 173. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.

- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Corros, F.J. (2008). *La evaluación de la competencia cultural*. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): 19-22 de septiembre de 2007 / coord. por Susana Pastor Cesteros, Santiago Roca Marín. pp. 234-239. Alicante. <https://bit.ly/2YmjvVK>
- De Santiago, J. (2010). La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias. *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 113-130. <https://bit.ly/2ZsGqzO>
- Denis, M. y Matas, M. (2009). Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. *MarcoELE*, 9, 87-95. <https://bit.ly/2tOa6c4>
- Derenowski, M. (2011). Strangers in Paradise: The Role of Target Language Culture in Foreign Language Teaching Materials. En Pawlak, M. (Ed.) *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. (pp. 273–286) Silesia, Poland: Springer .
- Díaz, H. (2006). El componente cultural en la enseñanza de una lengua extranjera como aplicación didáctica, *Aldadis.net La revista de educación*, 9, 9-12. <https://bit.ly/2SKutmC>
- Ferreira, A. (2017). Panorama del español como lengua extranjera en Chile. *ASELE*. Fundación San Millán de la Cogolla. <https://bit.ly/2SN10J2>
- Gago, E. (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana (AnMal electrónica)*, 29, 221-239. <https://bit.ly/2ZifhQj>
- García, P. (2004). La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE: Revista electrónica de Didáctica ELE*, 1-6.
- Grupo CRIT (2006). *Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid, Edinumen.
- Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In: J.B. Pride & J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Instituto Cervantes (2009). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. <https://bit.ly/1wSua5p>
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, culture and curriculum*, 8(2), 83-92.
- Lee, E. (2015). Doing culture, of doing race: everyday discourses of ‘culture’ and ‘cultural difference’ in the English as second language classroom, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(1), 80-93.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22, 140.



- Miquel, L. y Sans, N. (1992). "El componente cultural: un ingrediente más de la clases de lengua", en *Cable*, 9.
- Navarro, P. (2009). Cultura con eñe: cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE, *TINKUY: Boletín de investigación y debate*, 11, 83-93. <https://bit.ly/2GMYfTh>
- Nguyen, H. T. y Kellog, G. (2010). I Had a Stereotype That American Were Fat: Becoming a Speaker of Culture in a Second Language, *The Modern Language Journal*, 94(1), 56-73.
- Níkleva, G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *RESLA*, 25, 165-187. <https://bit.ly/2YtkNSW>
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Barcelona-Madrid, Universitat de Barcelona: Edinumen.
- Otwinowska-Kasztzelanic, A. (2011). Do We Need to Teach Culture and How Much Culture Do We Need? En M. Pawlak (Ed.) *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning* (pp. 35–48). Silesia, Poland: Springer.
- Quiles, M. y Cabrera, M. P. (2013). Sobre el texto y la competencia cultural en la Educación Superior: aproximación a un aula de ELE. *Porta Linguarium*, 199-217. <https://bit.ly/2Yp4l6h>
- Quirós, G. (2018). La docencia de ELE en Chile y el uso de manuales extranjeros en el aula. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 26.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje*, México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Toledo, G. (2017). *Manual PuntoCE/LE. Nivel B1*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Toledo, G. (2018). *Manual PuntoCE/LE. Nivel A1*. Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Viñó, G. M. y Massó, P. A. (2015). ¿Qué cultura deberíamos enseñar en el aula de ELE? *Actas de I Congreso de español como lengua extranjera del Magreb*. Instituto Cervantes

## Anexo

	Total- mente de acuerdo	De acuer- do	Ni acuerdo ni des- acuerdo	En des- acuerdo	Totalmente en des- acuerdo
Comparar mi cultura con la cultura chilena es importante en mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
Las costumbres chilenas son un factor importante en mi proceso de aprendizaje.	1	2	3	4	5
El cine es un referente cultural que me ayuda a aprender mejor español.	1	2	3	4	5
Descubrir los movimientos sociales y políticos de Chile (marchas) me motiva a aprender español.	1	2	3	4	5
Aprender expresiones coloquiales o chilenismos es útil y motivador para aprender español.	1	2	3	4	5
Conocer la gastronomía chilena es un referente cultural que me motiva para aprender más.	1	2	3	4	5
La literatura es un referente complicado para mi nivel de español, pero me motiva aprender con obras literarias.	1	2	3	4	5
Conocer las tradiciones familiares de los chilenos me ayudará a comprender mejor su cultura.	1	2	3	4	5
Comprender la cultura indígena me parece interesante y enriquecedor en mi aprendizaje.	1	2	3	4	5
Escuchar música y conocer nuevos grupos musicales en español mejora mi aprendizaje.	1	2	3	4	5

## El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE

### *The creative use of literary text in ELE teaching/learning*

María del Carmen Fondo  

Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal

#### Resumen

Este trabajo es el resultado de una investigación llevada a cabo con alumnos universitarios lusohablantes de nivel B1. El objetivo fue comprobar si la inclusión de los textos literarios en el aula de ELE trae beneficios tanto desde una perspectiva cognitiva como afectiva, presuponiendo que con la enseñanza/aprendizaje de una lengua aprendemos un instrumento para pensar, expresarnos y entender el mundo. El desafío fue, por una parte, mejorar la competencia comunicativa por medio de actividades de comprensión e interacción, tanto a nivel oral como escrito y, por otra, favorecer la implicación y la autonomía del aprendiz, de modo que sea un sujeto que actúe y se relacione con el mundo de una forma más consciente; además de estimular y disfrutar de su capacidad creativa.

**Palabras clave:** ELE; textos literarios; pensamiento reflexivo; escritura creativa.

#### Abstract

*This paper presents the findings of a research study carried out on university Portuguese speaking students at the B1 level. The main aim was to test whether the inclusion of literary texts in ELE classrooms brings any benefits to students, from both a cognitive and affective perspective. It assumes that by teaching/learning a language we gain a tool that helps us to think, express ourselves and understand the world. The challenge involved improving communication skills through comprehension and interaction activities, both orally and in writing. The study also favored the student's participation and autonomy in order for the subject to act and relate themselves with the world in a more conscious manner. Finally, it focused on having the student stimulate and benefit from their creative capacity.*

**Keywords:** ELE; literary text; reflexive thought; creative writing.

131

## 1. Consideraciones previas

Que el aprendiz pase de espectador a agente y que adquiera una mayor autonomía en el proceso de enseñanza/aprendizaje (E/A) será nuestro gran desafío. Y este desafío que debemos afrontar entre todos, docentes y alumnos, será la clave de una buena práctica pedagógica. Queremos promover el conocimiento generador, es decir, “conocimiento que no se acumula, sino que actúa enriqueciendo la vida de las personas y ayudándolas a comprender el mundo y a desenvolverse en él” (Perkins, 2008, p. 18). La búsqueda trivial de conocimiento conlleva deficiencias en la vitalidad intelectual y económica de un país, es decir, augura consecuencias en el modelo social. En los últimos años, las pedagogías más integradoras coinciden en que los materiales llevados al aula deberían apelar al intelecto, a los afectos y,

#### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Fondo, M. C. (2020). El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 131-149. <https://doi.org/10.35362/rie8223494>

a poder ser, a los sentidos. A este respecto, Stevick (2000) ha subrayado que las dimensiones **física**, emocional y cognitiva del alumno no están aisladas, sino que lo que ocurre en una de estas áreas influye en las demás. Esta visión multidimensional del aprendizaje nos ha hecho pensar que los textos literarios podrían tener algo que decir en el aula de español lengua extranjera (ELE).

Partiendo de esta intuición diseñamos una propuesta didáctica integrando sistemáticamente textos del escritor chileno Roberto Bolaño en cada unidad de trabajo, con el fin de poder realizar una intervención a lo largo de un semestre. Optamos deliberadamente por la variedad textual, de ahí que el conjunto de textos esté constituido por entrevistas, poemas, artículos, ensayos, cuentos, fragmentos de dos novelas, *Los detectives salvajes* y *2666* y una lectura extensiva, *Nocturno de Chile*.

Creemos, al igual que Elliott (1990), que son los valores y los principios los que hacen que un proceso sea educativo y no la atención prioritaria a los productos cuantificables. Perkins (2008) incide en que, aunque muchos alumnos desenvuelven con éxito actividades relacionadas con el aprendizaje acumulativo tienen serias dificultades en la comprensión y la reflexión personal sobre un tema. Los alumnos no están acostumbrados a pensar, ello implica ser creativo para generar ideas y relacionarlas, y ser crítico para analizarlas y evaluarlas. Este mismo autor afirma (2013, p.4) "Pensando infundimos vida al conocimiento, lo ponemos en marcha, lo ponemos a prueba frente a las normas aceptadas, lo ponemos en movimiento para hacer conexiones y predicciones, le damos forma para crear productos y conseguir resultados creativos". Esto va a suponer concebir el aula como un espacio de trabajo abierto a la divergencia, al intercambio y al contraste de pareceres y experiencias personales y ver al alumno como protagonista en la construcción de su propio conocimiento.

Asimismo, entendemos que el aprendizaje más duradero es aquel que es percibido como relevante por el alumno. El aprendizaje significativo implica que el aprendiz participe activamente y relacione lo aprendido con los conocimientos previos, englobando tanto la percepción como los sentimientos. Cada vez surgen más propuestas que hacen hincapié en la necesidad de proporcionar una educación integral que proporcione al aprendiz conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ser un individuo competente tanto en los ámbitos personal y profesional como en el social. Se mantiene (Núñez y Llerena, 2009) que la educación no solo debe dotar al alumno de conocimientos útiles para la inserción en el mercado laboral sino para vivir. No solo es importante tener conocimientos sino también tener criterio para aplicarlos (Cano, 2011).

Lo que pretendemos en este estudio, a fin de cuentas, es aprovechar el potencial de cuestionamiento que existe en cada alumno para relacionarse con el mundo de una forma más consciente, menos pasiva y, además, estimular, ejercitar y disfrutar de su capacidad creativa.

## 2. Marco teórico

### 2.1 *El enfoque comunicativo*

En este apartado nos interesa reflexionar sobre algunos principios teóricos que influyen en el proceso de E/A teniendo en el horizonte la posible contribución de los textos literarios a este proceso.

Se trata de rehabilitar el aula de lenguas extranjeras como espacio de construcción de conocimiento, conocimiento lingüístico, personal y social. Consideramos el aula un marco idóneo para establecer una interacción auténtica, no similar a, sino un lugar donde los aprendices de una lengua interactúan desde su experiencia del mundo. No podría ser de otro modo, si queremos capacitar al alumno para que se desenvuelva en la vida cotidiana, capacitarlo para la comunicación real. Al fin y al cabo, el verdadero propósito de la E/A de una lengua extranjera (LE) es formar individuos capaces de interactuar con otros que tienen una lengua y una cultura diferentes, por lo tanto, una forma de pensar diferente.

Inicialmente, autores como Widdowson (1978), Canale y Swain (1980) y Canale (1995) concibieron el conocimiento de la lengua como un complejo de competencias que interactúan en la comunicación, competencias que recogería posteriormente el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y un poco más tarde el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006).



Figura 1. Esquema de la CC que propone el MCER

*La competencia lingüística* se centra en el conocimiento del sistema que permite construir enunciados correctos desde el punto de vista lingüístico. Es la competencia tradicionalmente más estudiada.

*La competencia sociolingüística* incluye el conocimiento de las reglas de uso de la lengua, permite producir enunciados adecuados al contexto.

*La competencia pragmática* se ocupa de las relaciones entre el usuario de la lengua y el contexto; se refiere a la combinación de una determinada forma acorde a un determinado significado, tanto en textos orales como escritos. Por tanto, el enfoque comunicativo se propone un doble objetivo, que el aprendiz se comunique de forma correcta y efectiva.

En este momento, en LE asistimos al predominio del *learning by doing*, es decir, la lengua es considerada un instrumento para llevar a cabo acciones en la vida cotidiana. No obstante, también se oyen voces que subrayan la necesidad de incidir en la E/A para la reflexión y la comprensión. La verdadera comprensión supone aprovechar el conocimiento para dar respuesta a nuevos problemas/situaciones.

## 2.2 *La situación posmétodo: el enfoque reflexivo crítico*

A principios del siglo XXI aparecen algunas voces críticas que insisten en la necesidad de “impulsar la profesión de la enseñanza de lenguas más allá del limitado y limitador concepto de método” (Kumaravadivelu, 2012, p. 1).

En la situación posmétodo asistimos a una reconfiguración de las relaciones centro-periferia. En el concepto convencional de método, los especialistas, como responsables de los fundamentos teóricos, ocupaban el centro del poder mientras que los docentes se ocupan de llevar a la práctica esas teorías. La nueva situación autoriza y resitúa al profesor (Kumaravadivelu, 1994).

Kumaravadivelu (2012, p. 2) sostiene que “cualquier pedagogía posmétodo actual debe ser construida por los profesores en activo a través de su propio conocimiento profesional y personal, siempre en evolución”.

En este autor el prefijo “pos-” remite a cinco perspectivas, la posnacional, la posmoderna, la poscolonial, la postrransmisión y la posmétodo. La perspectiva posnacional está relacionada con la globalización económica y cultural, el creciente contacto de personas, bienes, culturas y valores. La posmoderna está relacionada con el reconocimiento de la diversidad y la multiplicidad de puntos de vista. La penúltima se

identifica con la necesidad de pasar de un modelo de transmisión de conocimiento predeterminado a uno de generación basado en la práctica. La perspectiva posmédico tiene que ver con la sustitución de modelos estandarizados por la atención al contexto real. Se defiende una pedagogía crítica y humanística, que promueva la libertad personal y que los individuos desarrollen al máximo su potencial.

### 2.3 *La literatura en el nuevo paradigma de E/A de LE*

Nuestra propuesta se orienta hacia la literatura contemporánea, cuyo modelo de lengua se acerca más al modelo al que están expuestos los aprendices e insistimos en la idea del texto literario como recurso mediador para el aprendizaje de LE y no como objeto de estudio.

Desde nuestra perspectiva, los textos literarios constituyen un *input* muy valioso para conocer y reflexionar sobre el tiempo en que vivimos. Como señala McRae (1994, p. 35), la revolución comunicativa se ha centrado en la práctica de las cuatro destrezas “speaking, listening, reading, writing” dejando de lado “the thinking skill, the imaginative interaction with the text”. Sin duda, dos de los rasgos inherentes al lenguaje literario como son la multiplicidad de posibilidades interpretativas y la capacidad de evocar, de interpelar al lector, son de una riqueza incuestionable para el trabajo en el aula de ELE. El lector ha de ser capaz de aprehender lo que está escrito y lo que no está.

Nos interesa incorporar los textos literarios al aula de ELE como vehículos de comunicación, instrumentos que despierten el interés y las ganas de interactuar, fomenten el desarrollo del espíritu crítico y posibiliten un espacio para una mayor libertad expresiva y desarrollo de la creatividad.

Además del indiscutible valor lingüístico, la experiencia literaria puede estimular la capacidad creativa del aprendiz y servir de invitación a asumir riesgos, puede funcionar como pretexto para que el aprendiz abandone el cómodo lugar de consumidor y se aventure en el de productor de discurso.

Pensamos, al igual que Iglesias (2000, p. 941), “que la capacidad creativa supone proyectar sobre las cosas una mirada singular, tiene algo de transgresión y mucho de libertad; existe en cada uno de nosotros, por eso, puede y debe ser descubierta, avivada y nutrida”. Es una facultad que poseemos todos y puede ser estimulada con determinadas estrategias o procedimientos.

A este respecto, insiste Gardner (2008, p. 59) “En esta época de creciente globalización, la creatividad se busca, se cultiva y se elogia” y añade (2008, p. 71) “las sociedades que sepan alimentar y sustentar la creatividad tendrán más probabilidades de prosperar que las que la desalienten o se limiten a copiar lo logrado y superado por los verdaderos innovadores”. Es innegable, que los cambios que se observan en la sociedad, implican unas necesidades diferentes en la formación de las personas.

Y subraya Marina y Marina (2013) que se trata de educar a ciudadanos felices, emprendedores y creativos capaces de enfrentarse a los problemas y transformarlos. El aprendiz es un ser que aprende, pero también es un ser pensante y actuante.

### 3. Formulación del problema: preguntas, objetivos e hipótesis

Uno de los propósitos es recurrir a los textos literarios (TL) como medio para solventar la escasa participación que se observa en buena parte del alumnado y que redundaría en un menguado desarrollo de la competencia comunicativa. El objetivo es llevar los TL a las clases de ELE para observar algunas de las potencialidades que se les atribuyen y que resultarían muy enriquecedoras para el proceso de E/A.

136

El otro es aprovechar la alta competencia lectora de los aprendices lusohablantes, resultado de la proximidad lingüística y proporcionar documentos que les presenten algún desafío (*input +1*).

Por lo tanto, en la puesta en marcha de esta investigación son dos los objetivos generales y están estrechamente relacionados:

- Entender la lengua, sobre todo, como instrumento para pensar, expresarnos y entender el mundo.
- Desarrollar una E/A con fines vitales y no solo académicos.

Para ello y partiendo de las necesidades detectadas, los objetivos específicos que tenemos en mente son:

- Complementar la escasez y facilidad textual del manual con materiales auténticos y que, además, impulsen su competencia lectora.
- Proponer actividades que potencien la comprensión, el pensamiento reflexivo y la autoexpresión.
- Trabajar documentos que reflejen la contemporaneidad.
- Crear dinámicas que favorezcan la implicación y el aprendizaje autónomo.



En este estudio queremos comprobar si:

4. Los textos literarios pueden constituir un *input* que desarrolla la habilidad de pensar, favorece la respuesta personal y genera una interacción de calidad en el aula.
5. Producen una mayor implicación del alumno en su proceso de aprendizaje y favorecen su autonomía.
6. Las actividades de lectura y escritura mejoran la competencia lingüística y si todo ello contribuye al incremento de la competencia comunicativa.

Para ello construimos una hipótesis de acción o respuesta plausible al problema que se plantea. Para establecer una significación estadística, debemos partir de una hipótesis nula ( $H_0$ ), que formulamos del siguiente modo: el uso de TL de manera sistemática en el aula no guarda relación con el desarrollo de la habilidad de pensar, ni con la implicación del aprendiz en el aula, esto es, no tiene influencia a nivel cognitivo ni a nivel afectivo, por consiguiente, no tiene lugar la mejora de las destrezas, especialmente, las productivas (EIO y EIE). Y en contraste, formulamos la hipótesis alternativa ( $H_1$ ) basada en fundamentos teóricos de que el trabajo con los TL, materiales susceptibles de lecturas y personales, incrementa el pensamiento reflexivo y la interacción significativa en el aula con lo que mejora la implicación y, consecuentemente, la competencia comunicativa.

#### 4. La contemporaneidad o posmodernidad y la obra de Roberto Bolaño

Tradicionalmente en las ciencias se privilegiaba el orden y la estabilidad, mientras que en los umbrales del siglo XXI se reconoce la fluctuación y la inestabilidad. Noción como el caos se han introducido en todos los ámbitos, desde la física a la economía. Relacionado con lo anterior, desde la sociología, Bauman denomina la noción de liquidez como uno de los rasgos que definen la posmodernidad: "Los fluidos no se fijan al espacio ni se atan al tiempo" afirma (2009, p. 8). Y el mismo autor sostiene que la modernidad fluida ha supuesto un profundo cambio para la condición humana. El mundo predecible ha sufrido un proceso de disolución y nunca antes el cambio y la movilidad habían estado tan presentes. Esta maleabilidad de códigos y estructuras de referencia deja al individuo plena libertad ante las opciones y, a la vez, toda la responsabilidad por sus fracasos. En este mundo cambiante asistimos al desmoronamiento de fronteras; el territorio, lo sólido, lo durable y homogéneo da lugar a lo desarraigado, lo efímero, lo transitorio y lo heterogéneo. De ahí que se haya abandonado toda idea de totalidad, de universalidad. Estamos ante una

libertad y, a la vez, ante una impotencia sin precedentes (Bauman, 2009). Por lo que, la precariedad, la inestabilidad y la vulnerabilidad se presentan como signos distintivos de nuestro tiempo. Y a la vez, cuanto menos central es el trabajo en la vida del individuo, más dirige sus expectativas al consumo masivo de novedades, de actividades de evasión y de entretenimiento que consuelen del sentimiento de vacío, de falta de sentido.

En cualquier caso, una idea prevalece: la globalización económica y comunicacional ha producido transformaciones socioculturales sin precedentes y ello unido a la crisis de las estructuras racionales deja al individuo ante una creciente sensación de desorientación. De ahí que Appadurai (2001) advierta que el mundo en el que vivimos va a demandar nuevas teorías sobre el desarraigo, la alienación y la distancia psicológica entre individuos y grupos.

A nivel educativo, también dejan huella algunas de las características anteriores. Se enfatiza la necesidad de que la educación debe contribuir para la creación de un espíritu crítico de modo a hacer frente a la creciente virtualización de lo real y a la globalización mediática que, en palabras de Formosinho, Boavida y Damião (2013, p. 121) “enclausura o sujeito contemporáneo num simulacro de realidade”.

138

### *¿Por qué Roberto Bolaño?*

Estamos, por una parte, ante un autor de incuestionable calidad y, por otra, su obra presenta unas características que la hacen de especial relevancia para el objetivo que nos ocupa. A Bolaño le interesa la obra como organismo vivo, no tanto el producto acabado, una forma que se transforma y engloba a otras, que se metamorfosea, abierta e inacabada, como la propia vida.

Uno de los aspectos más destacados de su producción es su fuerte compromiso creativo. Hay una necesidad de visceralizar, desde el margen, la literatura para que esta deje de ser imaginación, los gallos exóticos y las vírgenes volando de los escritores del boom, o puro intelecto. La literatura debe abandonar esos campos estériles para ser un espacio de riesgo.

Otras características de su obra es la constante investigación sobre la realidad y su estilo fragmentario. La estructura de sus historias, que rara vez es lineal. Por todo esto, se puede decir que es una literatura que apela constantemente al lector, más evocativa que informativa, en la que es tan importante lo que se calla como lo que se dice. El lector de Bolaño tiene siempre ante sí una gran labor, reconstruir un sentido a partir de los fragmentos. Su escritura obliga al lector a salir de su zona de confort.

Para ello, se trabajó en el aula los textos de un autor en los que literatura y vida se presentan como una realidad indisoluble. Y el desafío que se propuso a los alumnos fue ser autores de una producción, tanto oral como escrita, en la que se establecieran puentes con su propia experiencia.

## 5. Metodología de la investigación

En la investigación científica, el objeto de estudio se ha abordado fundamentalmente en base a dos grandes perspectivas, la denominada metodología cuantitativa y la metodología cualitativa. Se aboga ahora por trascender la distinción cantidad/cualidad e integrar métodos.

En la propuesta cualitativa, se pone de relieve que la atención se sitúa en la descripción de las situaciones y comportamientos privilegiando la voz de los participantes (Colmenares y Pinhero 2008). En torno a esta denominación se agrupan una variedad de modalidades, entre ellas la opción a la que nos adscribimos, la investigación en acción (IA).

Cada vez son más los autores que apuntan la necesidad de entender el aula como un lugar de experimentación (Schön, 1992; Kumaravadivelu, 2012), el docente como profesional autorreflexivo, observador de la práctica cotidiana y que, a partir de ella, genera nuevas opciones/acciones

Sería interesante además que este fuera un proceso compartido, con el que los alumnos estuvieran comprometidos. Son ideas clave, el compromiso, el análisis crítico y la transformación.

Como sostienen Carr y Kemmis (1988, p. 51):

En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción (...).

Añadir, además, que lo que denominamos práctica no se reduce a lo observable. No se trata únicamente de las acciones que los docentes realizan, sino que implica además sus creencias y sus conocimientos implícitos.

Optamos por esta modalidad de investigación porque creemos que es una herramienta que nos permite profundizar la comprensión de la situación pedagógica y, a la vez, está orientada a la transformación; es decir, persigue una mejora de la práctica y un mejor entendimiento de la misma. Lleva implícito el conocimiento y el cambio y aborda la realidad del aula como entidad en constante reconstrucción.

### 5.1 *Análisis e interpretación de datos*

Se trata de un tratamiento pedagógico longitudinal aplicado por la docente a un grupo natural de alumnos de nivel B1 atribuido por el coordinador de manera aleatoria. Diseñamos una programación integrando sistemáticamente textos del escritor chileno en cada unidad de trabajo a partir de un eje comunicativo. El conjunto de textos está constituido por entrevistas, poemas, artículos, ensayos, cuentos y fragmentos de dos de sus novelas más representativas, *Los detectives salvajes* y *2666*. El objetivo era comprobar si la variable independiente, la inclusión de TL en el aula de ELE, influye en las variables dependientes, es decir, si trae beneficios tanto desde una perspectiva cognitiva, mejora la competencia comunicativa (reflejada en las distintas subcompetencias), como afectiva, aumenta la implicación y la autonomía. Llevamos a cabo el estudio en dos grupos, uno experimental (grupo A) y otro de control (grupo B) a lo largo de un semestre y contrastamos los resultados.

140

Los instrumentos diseñados son de tipo cuantitativo y cualitativo, puesto que entendemos que ambos métodos se complementan y además contrarrestan la subjetividad inevitable de un proceso en el que investigador y docente presentan la misma perspectiva.

El examen inicial de diagnóstico, el intermedio y el final constituyen las herramientas que aportan los datos objetivos y cuantificables del experimento.

Para el procesamiento y análisis de datos hemos usado el programa informático *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versión 22. Es el programa más utilizado en las ciencias sociales y humanas.

El cuestionario inicial sobre creencias, expectativas en relación al aprendizaje de ELE, hábitos de lectura y escritura; y el cuestionario final sobre el trabajo realizado en el aula con los TL responden a la perspectiva cualitativa.

En nuestro caso contamos con los datos de 60 participantes distribuidos en dos grupos de trabajo. Se trata de grupos formados aleatoriamente con alumnos procedentes del área de Estudios Artísticos, Ciencias del lenguaje, Lenguas, Literaturas y Culturas, Traducción y Estudios Europeos. La edad media del grupo experimental es 22,21 años y del grupo de control 20,8. Diferencia que se explica porque en el primer semestre entran más alumnos por prueba de nivel mientras que en el segundo, el grupo es más homogéneo.

## 5.2 Los datos del test inicial, del test intermedio y final

A principios de semestre, llevamos al aula un examen DELE B1. A continuación, presentamos los datos del pretest, realizando una comparativa por destrezas, la comprensión lectora (CL) y la expresión e interacción escrita (EIE), más el componente gramatical y los resultados globales,

Tabla 1. Resultados del test inicial de los grupos A (experimental) y B (control).

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico	Sig.
Comprensión Lectora (CL)	A	19	21,63	3,467	,084
	B	41	22,90	2,528	
Gramática/ vocabulario	A	19	41,1053	5,4761	,424
	B	41	39,4634	6,8231	
Expresión Escrita (EIE)	A	19	19,5789	2,3169	,625
	B	41	18,9024	2,9394	
Test global	A	19	16,4211	1,5389	,955
	B	41	16,2683	1,6885	

En lingüística aplicada el valor convencional que se suele usar es 0,05. Si la significancia, también llamado p-valor, es mayor que ,05 se considera que las diferencias en los resultados no son significativas. Por lo tanto, si nos fijamos en la significancia (sig.), podemos observar que hay similitud entre ambos grupos. Se utilizó, como ejemplo, los gráficos de la comprensión lectora (CL) en los que se percibe claramente como los resultados son especialmente altos en esta destreza. Véase como en el grupo de control la mayoría de los alumnos tiene la nota máxima, es decir, la totalidad de las respuestas correctas

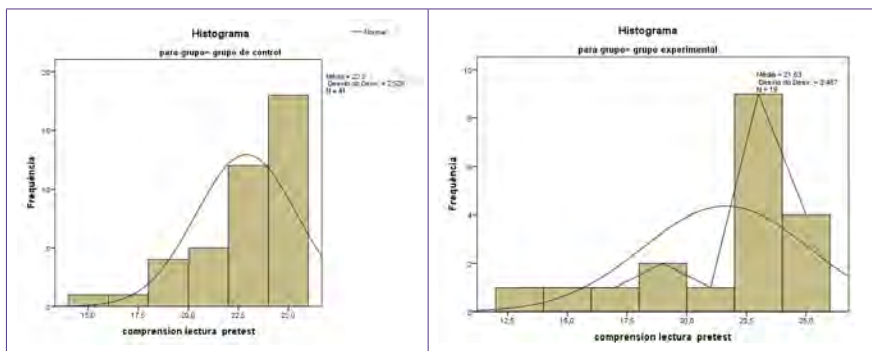


Gráfico 1. Comparativos de CL de ambos grupos.

Tabla 2. Resultados del test intermedio de los grupos A y B.

	Grupos	Participante	Media	Desvío típico
Nocturno de Chile	A	19	12,157	2,891
	B	41	12,317	2,339

La media es ligeramente más alta en el grupo de control y la homogeneidad en relación a esta también; en cualquier caso, las diferencias no son relevantes.

142

Por último, abordamos los resultados del examen final, un DELE B2. Es una evaluación del producto o nivel de aprendizaje con lo cual es sobre competencia lingüística sin distinción de haber integrado o no los TL. Los exámenes han de ser similares con independencia del profesor que haya dado el nivel. Estos resultados van a proporcionar los datos que permiten comprobar la hipótesis última de nuestro trabajo: el uso de TL puede constituir un *input* que desarrolle la habilidad de pensar, favorezca la respuesta personal, y genere una interacción auténtica en el aula, lo que, consecuentemente, mejoraría la competencia comunicativa. Veamos los datos:

Tabla 3. Resultados del test final de los grupos A (experimental) y B (control). \*\*sig. al 5%, \*sig. al 10%

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico	Sig.
Comprensión Lectora (CL)	A	19	19,2632	2,92199	,122
	B	41	20,536	,431	
Gramática/ vocabulario	A	19	42,5789	5,76692	,591
	B	41	43,317	,631	
Expresión Escrita (EIE)	A	19	18,5263	2,3182	,082*
	B	41	17,390	2,728	
Test global	A	19	16,1579	1,6754	,766
	B	41	16,195	1,345	

	Grupos	Participantes	Media	Desvío típico	Sig.
Expresión	A	19	15,421	1,835	,014**
Oral (EIO)	B	41	13,536	2,684	

Pese a que cabría esperar una mejora en la CL en el grupo experimental, esta no se produce. Es más, el grupo de control, desde el inicio, muestra ventaja en esta destreza en las tres pruebas. En el apartado de gramática/vocabulario se esperaba algún paralelismo puesto que, obviamente, los contenidos lingüísticos de los que nos ocupamos en ambos grupos son los mismos, y una vez más el grupo de control es ligeramente mejor, véase el desvío típico. La expresión e interacción oral (EIO) es la destreza en la que se aprecian diferencias significativas y podemos incluir la expresión e interacción escrita (EIE), si atendemos al nivel de significancia del 10%. Presentamos el *output* que resume la situación:

Resumo de Teste de Hipótese			
Hipótese nula	Teste	Sig.	Decisão
1 A distribuição de compreensão leitora posttest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,122	Retetar a hipótese nula.
2 A distribuição de gramática y vocabulario posttest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,591	Retetar a hipótese nula.
3 A distribuição de expressão escrita posttest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,082	Rejeitar a hipótese nula.
4 A distribuição de test global posttest é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,766	Retetar a hipótese nula.
5 A distribuição de prueba oral é a mesma entre as categorias de grupo.	Teste U de Mann-Whitney de amostras independentes	,014	Rejeitar a hipótese nula.

São exibidas significâncias assintóticas. O nível de significância é ,10.

Figura 2. Resumen del test de hipótesis.

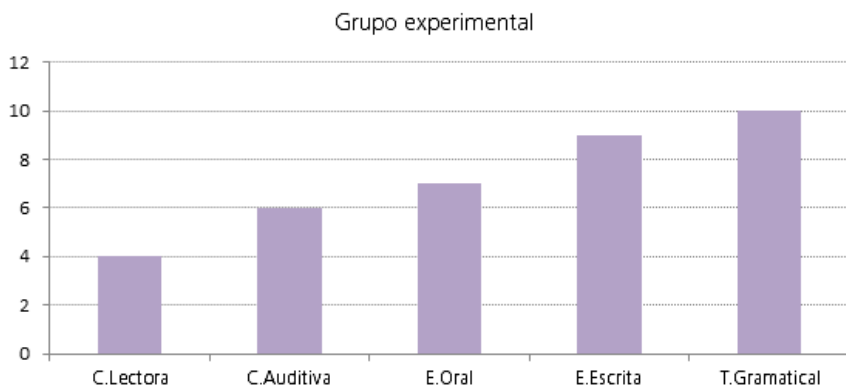
Por lo tanto, desde el punto de vista cuantitativo y contrastando los datos de la prueba final, se podría inferir que el uso de los TL no repercute en la mejora de la destreza lectora, pero sí influye positivamente en la expresión oral y en la expresión escrita y no representa cambios significativos a nivel global.

Por los resultados, percibimos también que el aprendiz lusohablante demuestra una competencia lectora muy alta que podríamos explotar en el aula de ELE y, además, que hay una dimensión desarrollada en el aula que no se refleja a nivel numérico. Veamos, a continuación, si los datos cualitativos pueden complementar esta carencia. Los datos cualitativos, son los datos que recogen la percepción de los participantes en el experimento.

### 5.3 Los datos de los cuestionarios inicial y final

En el cuestionario inicial queríamos conocer sus expectativas en relación con la lengua, sus hábitos de lectura y contacto con la literatura. A este respecto, todos muestran ideas muy positivas sobre la lengua y la cultura meta y, además, presentan expectativas altas en relación a la utilidad en su vida personal y profesional.

En relación al trabajo que consideran más importante realizar en el aula presentamos el siguiente gráfico:



144

Gráfico 3. Trabajo en el aula por orden de importancia.

Lo más importante para ellos es trabajar en el aula los contenidos gramaticales, seguido de la expresión escrita y por orden decreciente, la oralidad, la comprensión auditiva y en el último lugar la comprensión lectora.

Tras una reflexión conjunta sobre estos resultados han llegado a la conclusión que son necesarios los conocimientos, pero igualmente importante es el uso de la lengua. Considerar el aula como un espacio en el que una comunidad de aprendices, reflexionan sobre su propia experiencia de aprendizaje les ha permitido a todos una mejor comprensión del trabajo.

De los cuatro factores que proponíamos para valorar el grado de influencia en su aprendizaje, las respuestas oscilan entre darle prioridad a la actitud del profesor o dársela a la actitud del alumno. Creemos que los resultados que presenta el gráfico son los más sensatos en un grupo que se dice suficientemente motivado:



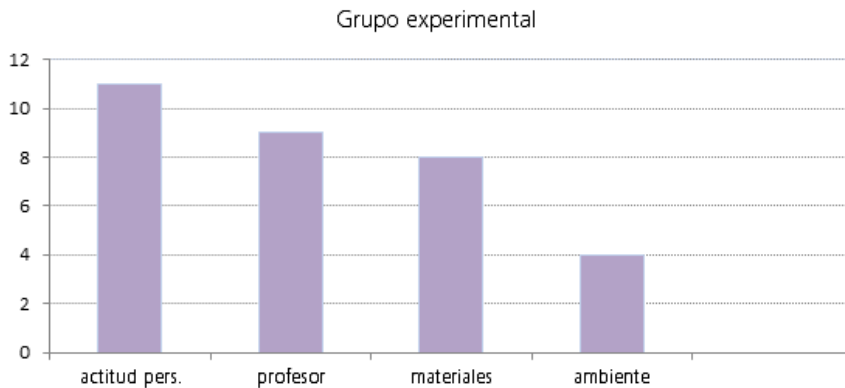


Gráfico 4. Factores que influyen en el aprendizaje.

Tanto la actitud del aprendiz como la del profesor son consideradas los factores más relevantes, de lo que se deduce que los aspectos afectivos supuestamente tienen alguna importancia en el aula de idiomas, aspecto que corrobora la última pregunta en la que valoran ampliamente la actitud del profesor por encima de los conocimientos.

En el cuestionario final pretendíamos recoger de forma dilatada la opinión de los alumnos en relación al trabajo realizado a lo largo del semestre.

A continuación presentamos directamente algunas de sus respuestas. En cuanto a las preguntas si los TL han promovido la habilidad de pensar y un mejor conocimiento del mundo:

- Me encanta aprender lenguas, pero muchas veces las clases se tornan poco interesantes. Me gusta la lectura de libros en clase porque, a pesar de tener que trabajar más, lo considero más formativo y añade al aprendizaje de la lengua el enriquecimiento de nuestra cultura.
- Yo creo que sí es un aspecto importante, pues comenzamos a tener otra visión del mundo. Nuestra cabeza empieza a pensar de manera más abierta

En relación a si ha mejorado su competencia comunicativa,

- Sí, bastante, ahora hablo más español que antes y no cometo tantos errores.
- Enriquecimos el vocabulario y además aprendimos sobre la historia y sobre la vida.

La pregunta nueve se refiere específicamente a la escritura de este autor, ¿te parece que la narrativa de Bolaño es apta para lectores creativos y críticos?

- Sí, porque las historias de Bolaño nos obligan a pensar.

Al hacer una puesta en común de las respuestas al cuestionario final sobre el trabajo realizado a lo largo del semestre observamos que la mayoría coincide en tres aspectos. El primero es que los TL han aportado riqueza al aula y han promovido la reflexión y la discusión. El segundo aspecto es que las actividades realizadas contribuyeron a crear un ambiente de confianza que facilitó la comunicación y esto, unido al hecho de que los TL permitieran que cada uno hiciera su propia interpretación, potenció la interacción significativa en el aula. El tercero es que han se han interesado más por las clases, de ahí que hayan incrementado la producción tanto a nivel oral como escrito. En sus respuestas, en concreto, aluden a la mejora de la competencia léxica y de la capacidad crítica.

## 6. **Discusión de los resultados y conclusiones**

146

La primera finalidad de este estudio fue observar si los TL pueden ser un recurso que promueva el uso de la lengua meta para pensar, expresarnos y entender el mundo; este aspecto está relacionado con otro de los cometidos del trabajo, que es la implicación de los aprendices.

A partir de las respuestas de los alumnos constatamos que el trabajo con los textos literarios ha supuesto mayor esfuerzo para ellos. Se sienten satisfechos porque es la primera vez que leen una obra en ELE, pero reconocen que es una literatura diferente a la que están habituados. Y, además, la obra de Bolaño no deja alternativa, exige un lector activo, de lo contrario, como ellos mismos afirman, no se entiende nada.

Los alumnos coinciden en que los TL han aportado riqueza al aula y han promovido la reflexión y la capacidad de pensar. Las diferentes interpretaciones han provocado mayor producción oral y, asimismo, la variedad de tareas ha generado mayor producción escrita. Podemos afirmar que, en general, su valoración del trabajo realizado en el aula es bastante positiva.

Otro de los objetivos era desarrollar dinámicas que favorecieran el aprendizaje autónomo. El trabajo llevado a cabo ha impulsado la autonomía del aprendiz por medio de la lectura de una novela, el visionado de materiales audiovisuales y la elaboración de la presentación oral. Si no eran responsables en el cumplimiento de

las tareas, no tenían nada para contribuir en el aula a las respuestas del grupo. En especial, se ha incidido en la toma de conciencia de que ellos son los gestores de su propio aprendizaje.

En relación a *Nocturno de Chile* aseguran que, aunque les haya resultado una obra desafiante, les ha aportado una capacidad de comprensión lectora que antes no tenían. Algunos de ellos han destacado el conocimiento sociocultural que aporta la novela.

En cuanto al uso de los textos literarios como recurso para alcanzar los objetivos que nos propusimos, queda demostrado en los resultados de los datos cualitativos toda su pertinencia. Comprobamos, sin embargo, que los exámenes de nivel no han funcionado como una herramienta eficaz de medida del trabajo realizado en el aula. El lenguaje informativo de la comprensión lectora de los exámenes no presenta las diferentes capas de significado con las que se deparan en los TL. En nuestra opinión, y retomando las palabras de los propios alumnos, hemos “trabajado de una forma diferente” y esa diferencia ha enriquecido el proceso. Sin lugar a dudas, esta experiencia la han propiciado los textos literarios.

Para terminar, lo más importante es que el trabajo que se ha llevado a cabo ha permitido a todos los participantes tener un mejor entendimiento de su propio aprendizaje. Asimismo, las características de los TL han permitido al aprendiz lusohablante un mayor aprovechamiento de sus capacidades receptoras, algunos señalan que les ha dado una competencia lectora que no tenían y, además, han generado más oportunidades de mejorar la actuación en la lengua meta. Durante la realización de las actividades hemos observado un estado al que Csikszentmihalyi (2000) denomina flujo, una actitud en la que los alumnos estaban ensimismados en la tarea, volcados en su realización, hablando entre ellos y centrados en el trabajo o en completo silencio.

Las palabras de uno de los alumnos expresan de manera sucinta el trabajo llevado a cabo en el aula:

- Me gustó mucho pensar por mi cabeza y mostrar que sé hablar y escribir español, haciéndolo.

## Referencias bibliográficas

- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce & Fondo de cultura económica.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolaño, R. (1998). *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2000). *Nocturno de Chile*. Barcelona: Anagrama.
- Bolaño, R. (2010). *2666*. Barcelona: Anagrama.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1, 1-47.
- Cano, D. (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de educación superior*. Barcelona: Laertes educación.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colmenares, A. M. y Piñero, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Lauri*, 14(27), 96-114. Recuperado de <http://bit.ly/33YRG9m>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED, Anaya e Instituto Cervantes.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós. 1997.
- Elliott, J. (1990). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Formosinho, M., Boavida, J. y Damião, M.H. (2013). *Educação. Perspetivas e desafios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica. 2005.
- Iglesias, I. (2000). La creatividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones. En M. Franco et al. (ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X congreso de ASELE*, Málaga: Universidad de Cádiz.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes y Biblioteca Nueva.
- Kumaravadelu, B. (2012). La palabra y el mundo. Entrevista con Kumaravadelu. *Marcoele revista de didáctica ELE*, 14. Recuperado de <http://bit.ly/355ysz1>

- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1).
- Marina, J.A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- McRae, J. (1994). An Interview with John McRae. *Greta. Revista para profesores de inglés*, 2(2), 35-41.
- Núñez, M. C. y Llerena, F. M. (2009). Competencias: modelos de diagnóstico y evaluación. *Revista científica de las ciencias médicas en Cienfuegos*, 7(6). Recuperado de <http://bit.ly/2qSLPsg>.
- Perkins, D. (2008). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Perkins, D. (2013). Prólogo: la música del conocimiento. En R. Swartz, *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid: Sm.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1987.
- Stevick, E. W. (2000). La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química. En J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.



# Análisis de la deserción estudiantil en una universidad pública de Bolivia

## *Analysis of student dropout at a public university in Bolivia*

Juan Carlos Poveda Velasco<sup>1</sup>  

Iván Marcelo Poveda Velasco<sup>1</sup>  

Irlanda América España Irala<sup>1</sup>  

<sup>1</sup>Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolivia).

### Resumen

La investigación tiene el objetivo de identificar los factores que influyen sobre la deserción universitaria de los estudiantes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; la investigación es de tipo aplicada, cuantitativa, descriptiva, cuasi-experimental. Busca entender mejor la deserción estudiantil a partir del análisis de ecuaciones estructurales, apoyado en el software SmartPLS versión 3. La población de referencia para el estudio es el total de estudiantes matriculados al inicio de la gestión 2017 (46.347 estudiantes), se realizó un muestreo probabilístico aleatorio para población finita conocida al 97% de confianza y 3% de error, con un total de 2.216 estudiantes encuestados (femenino 1.079, masculino 1.137). El análisis a través de ecuaciones estructurales determinó que los factores "Económico" y "Familiar" resultan ser los que tienen la mayor influencia en el abandono estudiantil, complementariamente se identificaron otros factores, como el de "Motivación", "Salud", "Social" y "Académico". Sobre la base de los resultados, se recomienda realizar investigaciones complementarias de cada factor identificado.

**Palabras clave:** Deserción universitaria; ecuaciones estructurales; educación superior.

### Abstract

*The research aims to identify the factors that influence the university dropout of the students of the Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca; the research is applied, quantitative, descriptive, quasi-experimental. It seeks to better understand student dropout from the analysis of structural equations, supported by SmartPLS version 3 software. The reference population for the study is the total number of students enrolled at the beginning of the 2017 management (46,347 students), a Random probabilistic sampling for the known finite population at 97% confidence and 3% error, with a total of 2,216 students surveyed (female 1,079, male 1,137). The analysis through structural equations determined that the "Economic" and "Family" factors turn out to be those that have the greatest influence on student drop-out, in addition other factors were identified, such as "Motivation", "Health", "Social" and "Academic." Based on the results, it's recommended to carry out complementary investigations of each identified factor.*

**Keywords:** University dropout; Structural equations; Higher education.

151

### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Poveda, J. C., Poveda I. M., & España, I. A. (2020). Análisis de la deserción estudiantil en una universidad pública de Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie8223572>

## 1. Introducción

La deserción universitaria resulta ser un proceso bastante complejo que es abordado desde diferentes criterios, aunque es una temática estudiada desde hace varias décadas, sigue estando vigente en la problemática irresoluta de las instituciones de educación superior (Da Re & Clerici, 2017; Escanés, Merlino, & Ayllón, 2011; González-Ramírez, & Pedraza-Navarro, 2017). Son diversos los factores socio-económicos estudiados para explicar las causas de la deserción en las universidades, con el fin de buscar políticas y estrategias institucionales que encuentren eliminar estas causas o por lo menos minimizar su efecto (González-Ramírez, & Pedraza-Navarro, 2017; Piratoba, & Barbosa, 2013; Rodriguez, & Weise, 2006; Siles, & Cortez, 2003).

El fenómeno de la deserción universitaria tiene múltiples efectos negativos, entre ellos se identifican los relacionados con la familia y los estudiantes, que ven afectadas las oportunidades de mejorar sus condiciones socio-laborales; el aumento de los costos para el financiamiento de las universidades por parte del Estado; el incremento en el gasto operacional y reducción de los índices académicos de las universidades, que tienen incidencia en los procesos de acreditación (Escanés *et al.*, 2011; Medellín, 2010; Piratoba, & Barbosa, 2013).

152

En Bolivia el Sistema de la Universidad Boliviana (SUB), está conformado por 15 universidades, 11 gratuitas y 4 privadas. El SUB en diez años ha tenido un crecimiento de aproximadamente el 72% en la matrícula estudiantil, pasando de 256.834 en el año 2004 a 440.918 en el año 2015. Las 11 universidades públicas gratuitas representan algo más del 75% de la matrícula universitaria total en Bolivia, registrando para el mismo periodo de tiempo una deserción definitiva promedio del 10.66% (CEUB, 2016). La generación de estadísticas sobre educación superior universitaria en Bolivia es limitada, de manera irregular se publican estadísticas sobre la matrícula, el crecimiento de la matrícula y sobre el presupuesto de manera agregada, existiendo muy poca o casi ninguna información sobre resultados de la gestión académica.

La Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, forma parte del SUB, es pública y gratuita, siendo además la primera universidad de Bolivia y una de las más antiguas en América. La universidad tiene 15 facultades y más de 90 carreras en oferta; ha tenido un crecimiento vertiginoso en la matrícula universitaria, pasando de 26.480 estudiantes en el año 2004 a 46.347 estudiantes matriculados en el año 2017 (UMRPSFXCH/Dirección de Tecnologías de Información y Comunicación, 2017). Los últimos tres años la deserción universitaria tuvo un promedio del 18.01%, un 8% por encima del promedio nacional, y con una



tendencia aparente a aumentar (UMRPSFXCH/Dirección de Servicios Académicos, 2016); esto preocupa a las autoridades académicas universitarias, más aún cuando existe un programa de becas en efectivo que favorecen a estudiantes de familias con bajos recursos, que tengan un rendimiento académico aceptable.

Son varias las conjeturas que se realizan en torno a las causas que estarían provocando un nivel alto de deserción en relación al promedio nacional, por ello el problema investigativo propuesto es el siguiente: En el contexto de la universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, ¿cuáles son los factores que provocan la deserción universitaria?

En este sentido, el objetivo de la investigación es identificar los factores que influyen sobre la deserción universitaria de los estudiantes de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

## 1.1 *Deserción universitaria*

La deserción universitaria es un concepto que se ha desarrollado progresivamente. En la actualidad, existe coincidencia en definirla como un abandono voluntario o inducido de la carrera elegida por el estudiante, tal como mencionan (Piratoba, & Barbosa, 2013; Ramos, 2011; Sánchez, Navarro, & García, 2009; Tinto, 1993) en sus investigaciones.

La deserción es el final de un proceso individual de conflicto, interno o externo, que termina en una auto-justificación de la decisión de abandonar los estudios universitarios, sin una adecuada valoración del efecto positivo o negativo del hecho mismo (Piratoba, & Barbosa, 2013; Sánchez *et al.*, 2009). Es una decisión personal, que puede ser el resultado de factores relacionados con las percepciones y sentimientos del estudiante, pero que también puede ser el resultado de factores determinados por el entorno socio económico en el que desarrolla sus actividades cotidianas, en la que de manera permanente o temporal hace que el estudiante abandone las aulas universitarias, independientemente del efecto que tenga en su vida futura (Ramos, 2011; Sánchez *et al.*, 2009; Tinto, 1993).

### 1.1.1 *Factores para la deserción*

El abordaje de los factores que causan la deserción resulta ser diversos, tanto como los investigadores que han abordado la temática, para ello se han realizado abordajes desde el estudiante y sus motivaciones (Balmori, De la Garza, & Guzmán, 2013; Escanés *et al.*, 2011; Medellín, 2010); en relación a la interacción del

estudiante con la universidad como institución en sus componentes de exigencia académica y aspectos organizacionales (Escanés *et al.*, 2011; González-Ramírez, & Pedraza-Navarro, 2017; Vries, León, Romero, & Hernandez, 2011); además de como el entorno socio económico y ambiental influyen sobre el comportamiento del estudiante (Celis, Flores, Reyes, & Venegas, 2013; Escanés *et al.*, 2011; González-Ramírez, & Pedraza-Navarro, 2017).

Hay varios modelos que proponen explicaciones sobre las causas que provocan la deserción universitaria, sin embargo, en la línea propuesta por (Balmori *et al.*, 2013; Cabrera, Bethencourt, Alvarez, & González, 2006; Escanés *et al.*, 2011; González-Ramírez, & Pedraza-Navarro, 2017), existe la necesidad de abordar el estudio de la problemática de la deserción universitaria desde un criterio multidimensional, que al mismo tiempo de incorporar las conceptualizaciones de los modelos resulte ser integrador de los mismos. Es menester hacer una revisión breve de los modelos de mayor aceptación. Los modelos más difundidos son:

- El *modelo adaptativo*, en él se presentan diferencias entre las estructuras culturales del estudiante con la cultura universitaria, provocando que el estudiante se sienta fuera de contexto y afectando su sentido de pertenencia (González-Ramírez, & Pedraza-Navarro, 2017; Medellín, 2010; Sánchez *et al.*, 2009).
- El *modelo estructural*, hace mención a las diferencias políticas, sociales y económicas de una universidad respecto a las del estudiante que pueden provocar la deserción (Cabrera *et al.*, 2006; García de Fanelli, & Adrogué de Deane, 2015), la institución universitaria resulta ser el reflejo de la cultura de un grupo social específico, que termina limitando las posibilidades de desarrollo de estudiantes con una procedencia diferente.
- El *modelo economicista* pretende hacer una relación costo / beneficio en el tiempo destinado a la permanencia en la universidad y las opciones laborales futuras (Cabrera *et al.*, 2006; Celis *et al.*, 2013; González-Ramírez, & Pedraza-Navarro, 2017). Es decir, un estudiante permanecerá en una institución universitaria sólo si existe un retorno mayor al esfuerzo económico y temporal de su permanencia.
- El *modelo psicológico* hace referencia a un debilitamiento motivacional en los estudiantes en el transcurso del tiempo, provocando la deserción, (Cabrera *et al.*, 2006; Escanés *et al.*, 2011; Viale, 2014) al mencionar lo expuesto por Ajzen y Fishbein en 1975, quienes indican que progresivamente en algunos estudiantes se van debilitando sus aspiraciones iniciales a la universidad provocando su deserción.

- El *modelo pedagógico*, en el que el rendimiento académico de los estudiantes (Cabrera *et al.*, 2006; Viale, 2014) influye sobre sus aspiraciones futuras, el auto-concepto académico hace percibir las dificultades en los estudios, repercutiendo sobre las decisiones de deserción; adicionalmente la escasa formación previa al acceso a la universidad influye sobre variables relacionadas con el rendimiento académico, el auto-concepto académico e incluso la adaptación a la cultura institucional, provocando una disminución en la persistencia académica y la futura deserción.
- El *modelo ecológico*, habla sobre los contextos inmediatos y externos que influyen sobre el estudiante, entre los contextos inmediatos hace mención relevante al rol y presión familiar en diferentes momentos antes y durante la actividad universitaria del estudiante, que va desde el momento de elegir la carrera profesional como a la hora de valorar las calificaciones. Menciona también la relación entre la compatibilidad horaria para estudiar y asistir a clases, con la actividad laboral que desempeñen o con el tiempo destinado a la atención de sus propias familias. Factores relacionados con el acceso a una buena alimentación o atención en salud, también pueden repercutir sobre las decisiones de continuar los estudios (Cabrera *et al.*, 2006; Da Re & Clerici, 2017; Sánchez *et al.*, 2009; Viale, 2014; Vries *et al.*, 2011).

### 1.2 *Modelo estructural explicativo de la Deserción universitaria*

155

En los estudios empíricos realizados por (Balmori *et al.*, 2013; Centro Microdatos, 2008; Escanés *et al.*, 2011; Sánchez *et al.*, 2009; Solano, Pérez, & Uzcátegui, 2017), identifican como factores comunes que influyen sobre la deserción universitaria los aspectos motivacionales, académicos, económicos, sociales, familiares y de salud; a partir de estos estudios previos en los que se aplicaron encuestas y los modelos resumidos en el acápite 1.1.1. Factores para la deserción, se proponen las hipótesis explicativas del modelo estructural para el problema planteado.

**Problema:** ¿Cuáles son los factores que provocan la deserción universitaria?

H1: Lo Económico es un factor que influye sobre la deserción universitaria

H2: La Salud es un factor que influye sobre la deserción universitaria

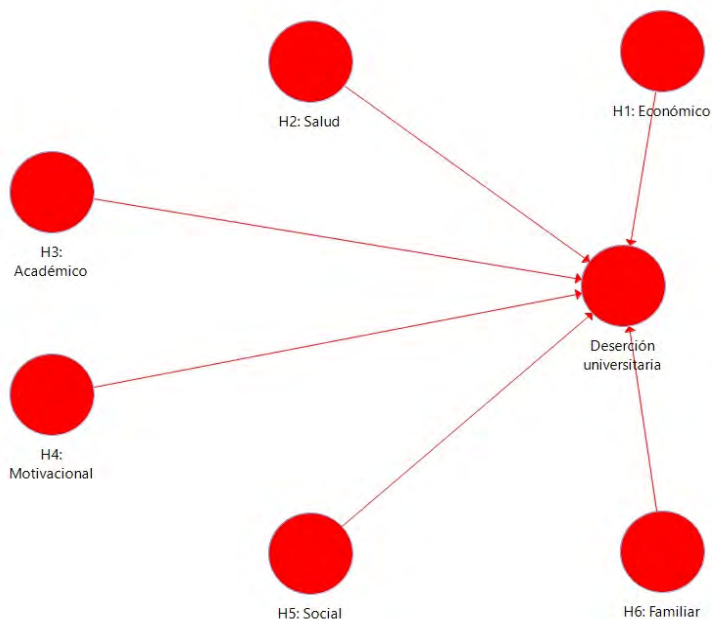
H3: Lo Académico es un factor que influye sobre la deserción universitaria

H4: Lo Motivacional es un factor que influye sobre la deserción universitaria

H5: Lo Social es un factor que influye sobre la deserción universitaria

H6: Lo Familiar es un factor que influye sobre la deserción universitaria

El siguiente gráfico muestra el modelo propuesto para la investigación:



156

Figura 1. Modelo estructural propuesto.  
Fuente: Elaboración propia del modelo. Gráfico del SmartPLS V.3

## 2. Método

La investigación es de tipo aplicada, cuantitativa, descriptiva, cuasi-experimental. Aplicada, porque contribuye a entender mejor el problema de la deserción estudiantil en la universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca; es cuantitativa al medir los factores que influyen en la deserción con el apoyo de ecuaciones estructurales como método de análisis; es descriptiva al caracterizar la deserción a partir de los factores que la provocan; es cuasi-experimental al estudiar la relación causa / efecto entre la deserción y los factores que la generan. Asimismo, se aplica el método hipotético-deductivo y de investigación transversal (Morles, 2002; Morone, 2015; Robles, 2018; Ruiz, 2007; Sabino, 1992).

La población de referencia para el estudio la constituye el total de estudiantes matriculados en la gestión 2017, siendo de 46.347 estudiantes. El proceso de preparación para la recolección de datos fue realizado en diferentes fases.

- a) *Primera fase*, se elaboró un cuestionario primario organizado según el modelo estructural propuesto, a partir de la revisión de estudios previos realizados por (Balmori *et al.*, 2013; Centro Microdatos, 2008; Escanés *et al.*, 2011; Sánchez *et al.*, 2009; Solano *et al.*, 2017); se utiliza el total de preguntas de los estudios revisados, adecuando la redacción al lenguaje local y evitando que una pregunta se repita en su forma o contenido.
- b) *Segunda fase*, para la validación de las preguntas, se aplica un cuestionario borrador a un grupo de sesenta (60) estudiantes elegidos aleatoriamente, tomando cuatro (4) estudiantes por cada facultad (2 femenino, 2 masculino). Se aplica una valoración a través de una escala Likert, con tres alternativas (“de acuerdo”, “no corresponde”, “en desacuerdo”). Las preguntas del cuestionario borrador que fueron marcadas por el total de estudiantes con la opción “no corresponde”, son excluidas del cuestionario final.
- c) *Tercera fase*, se reunió en un taller a sesenta (60) estudiantes, cuatro (4) por facultad, elegidos por los centros de estudiantes facultativos, con la condición que no hubieran participado en el evento anterior, de los cuales 2 debían ser dirigentes y 2 estudiantes de base; además, debería guardarse criterios de equidad de género. En el taller se conformaron cinco grupos tomando en cuenta las cinco grandes áreas del conocimiento que gestiona la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca, estas son: Ciencias Agrarias y Forestales, Ciencias de la Salud, Ciencias Económicas, Ciencias Sociales y Humanistas, Ciencias Tecnológicas. A estos grupos se realizó una breve explicación del objetivo de la investigación, así como una conceptualización básica de la deserción universitaria. A continuación se les solicitó que identificarán cuales serían las causas probables para la deserción universitaria, para ello se siguió el siguiente procedimiento:
- Primero, cada persona de manera individual debía elegir mediante una afirmación tres causas probables para la deserción.
  - Segundo, cada persona mediante tarjetas escritas pone en un tablero las afirmaciones con causas probables para la deserción.
  - Tercero, se agrupan las tarjetas según semejanza de las causas identificadas. No se excluye ninguna.
  - Cuarto, se redacta una afirmación que refleje la idea de cada grupo de tarjetas semejantes.
  - Quinto, se elabora en un papelógrafo el listado de las afirmaciones de causas probables identificadas por todos los miembros del grupo.
  - Sexto, en una plenaria se presentan los cinco papelógrafos.
  - Séptimo, se elabora un solo listado con todas las causas probables presentadas por los grupos.

- d) Cuarta fase, se realiza el análisis comparado del cuestionario final obtenido en la segunda fase con el listado de afirmaciones de la tercera fase, de manera que aquellas preguntas que tenían coincidencia con las causas probables identificadas en la Tercera fase, formen parte del cuestionario final a ser aplicado para la recolección de datos de la investigación. Como resultado se obtuvo un cuestionario con preguntas cerradas de alternativas de respuestas delimitadas, de tipo dicotómicas, de selección múltiple y escala de Likert con cinco opciones (“totalmente en Desacuerdo”, “en Desacuerdo”, “No corresponde”, “de Acuerdo”, “totalmente de Acuerdo”).
- e) Quinta fase, el cuestionario fue aplicado en una encuesta piloto a 90 estudiantes (45 femenino, 45 masculino), 6 por cada facultad, que fueron elegidos de manera aleatoria en coordinación con la Federación Universitaria Local –asociación que representa a todos los estudiantes de la universidad–. A los datos obtenidos mediante la encuesta piloto, se aplicó el análisis de bootstrapping para verificar la relación entre las cargas estadísticas de los indicadores y si las relaciones entre variables son significativas. Para ello se considera que el valor t-Statistic de las cargas y las relaciones entre variables sea mayor a 1,96 (Ledesma, 2008; Mendez-Gimenez, Fernández-Río, & Cecchini-Estrada, 2014; Miranda, 2003). El análisis fue realizado con apoyo del software SmartPLS v.3. Concluido el análisis a 5000 interacciones, se identifica que la variable que corresponde a la pregunta bajo el código “Fa06”, es la única que se encuentra por debajo del valor 1,96, por lo que se toma la decisión de excluirla del cuestionario.

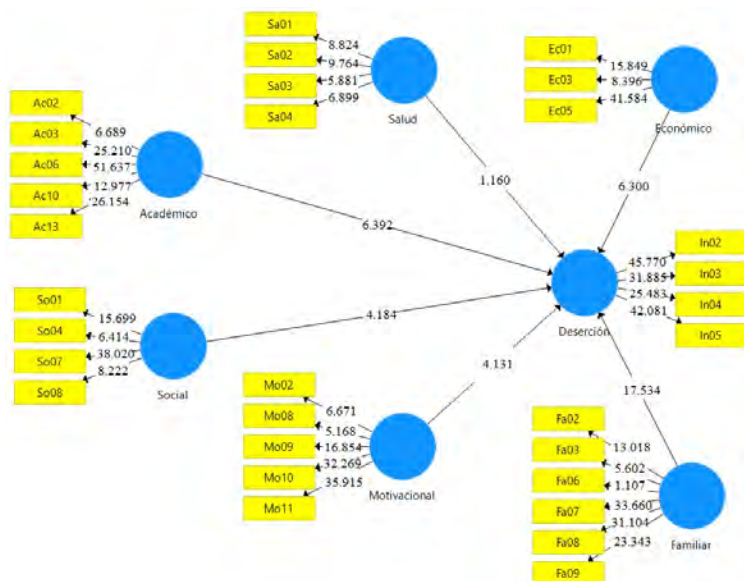


Figura 2. Resultado de análisis bootstrapping

Fuente: Datos de la aplicación de la Encuesta Piloto. Gráfico del SmartPLS V.3

Realizado el ajuste, se hace correr una vez más el análisis bootstrapping, para verificar que todas las variables tengan valores por encima de 1,96; concluido el análisis se corroboró que los valores de las variables están por encima del valor requerido, con lo que el cuestionario quedo definido para su aplicación.

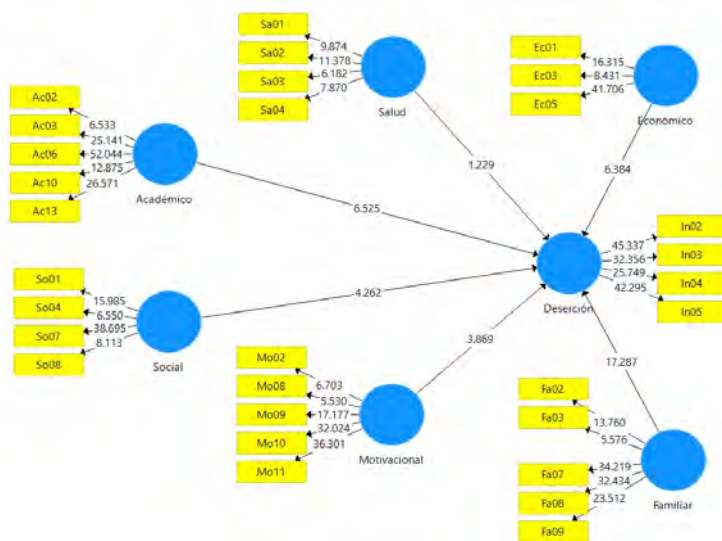


Figura 3. Análisis bootstrapping final con la exclusión de variable Fa06  
Fuente: Datos de la aplicación de la Encuesta Piloto. Gráfico del SmartPLS V.3

En la gestión 2017, la población de estudiantes con matrícula regular de la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca fue de 46.347; para la aplicación de la encuesta (ver Anexo 1), se realizó un muestreo probabilístico aleatorio para población finita conocida, al 97% de confianza y 3% de error, dando como resultado una muestra de 2.216 (femenino 1.079, masculino 1.137), cuestionarios a ser aplicados. El cuestionario se realizó de manera virtual a través de la plataforma del sistema de información académica para estudiantes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

### 3. Resultados, análisis y discusión

#### 3.1 Validez y confiabilidad del modelo

Para la presentación y discusión de resultados, primero se recurrió a la valoración de fiabilidad del modelo propuesto, a través del análisis factorial confirmatorio basado en el criterio de Fornell y Larcker; Posteriormente se aplicó el análisis de validez convergente discriminante para los ítems de los factores que explican

la deserción universitaria en San Francisco Xavier de Chuquisaca (Calvo-Porrall, Martínez-Fernández, & Juanatey-Boga, 2013; Leyva, & Olague, 2014; Ramirez-Correa & Mariano, 2014).

Según el criterio de Fornell y Larcker propuesto en 1981 (Leyva, & Olague, 2014; Martínez, & Martínez, 2009), el análisis factorial confirmatorio del modelo es analizado a partir de la existencia de una validez discriminante entre dos variables latentes, si la varianza compartida entre pares de constructos es menor que la varianza extraída para cada constructo individual, en ese sentido en la tabla 1 se verifica que la varianza de cada factor es mayor a las compartidas, mostrando que el modelo de manera general resulta ser fiable.

Tabla 1. Evaluación inicial del modelo. Criterio Fornell y Larcker

Factor	Deserción universitaria	H1: Económico	H2: Salud	H3: Académico	H4: Motivacional	H5: Social	H6: Familiar
Deserción universitaria	0.693						
H1: Económico	0.341	0.678					
H2: Salud	-0.263	-0.283	0.597				
H3: Académico	0.368	0.222	-0.226	0.630			
H4: Motivacional	0.425	0.163	-0.274	0.306	0.577		
H5: Social	0.403	0.248	-0.297	0.292	0.512	0.586	
H6: Familiar	0.587	0.303	-0.283	0.312	0.477	0.404	0.563

Fuente: Encuesta propia. Tabla elaborada por el SmartPLS V.3

Adicionalmente se realiza la valoración de cargas cruzadas (Leyva Cordero, & Olague, 2014; Ramirez-Correa, & Mariano, 2014), en la que se evidencia que los diferentes ítems tienen una carga superior comparada con los otros ítems, reflejando que el modelo es fiable, sin embargo, la carga cruzada de varios ítems es menor a 0.5 según el mínimo aceptable por el criterio de Fornell y Larcker (Calvo-Porrall, Martínez-Fernández, *et al.*, 2013; Ramirez-Correa, & Mariano, 2014).

Tabla 2. Evaluación de cargas cruzadas. Criterio Fornell y Larcker

Factor	Ítem	Deserción universitaria	H1: Económico	H2: Salud	H3: Académico	H4: Motivacional	H5: Social	H6: Familiar
Académico	Ac02	-0,071	-0,015	0,178	-0,320	-0,173	-0,153	-0,042
	Ac03	0,274	0,136	-0,118	0,686	0,207	0,205	0,231
	Ac06	0,338	0,129	-0,156	0,803	0,249	0,217	0,256
	Ac10	0,145	0,243	-0,160	0,531	0,116	0,147	0,141
	Ac13	0,210	0,188	-0,182	0,695	0,220	0,210	0,220



Factor	Ítem	Deserción universitaria	H1: Económico	H2: Salud	H3: Académico	H4: Motivacional	H5: Social	H6: Familiar
Económico	Ec01	-0,158	-0,642	0,276	-0,090	-0,019	-0,139	-0,143
	Ec03	0,182	0,455	-0,086	0,197	0,169	0,159	0,187
	Ec05	0,312	0,872	-0,224	0,164	0,131	0,200	0,262
Familiar	Fa02	0,270	0,037	-0,034	0,100	0,211	0,173	0,466
	Fa03	0,155	0,108	-0,148	0,122	0,019	0,035	0,246
	Fa07	0,382	0,309	-0,271	0,268	0,277	0,282	0,682
	Fa08	0,396	0,166	-0,173	0,205	0,485	0,395	0,686
	Fa09	0,384	0,187	-0,156	0,157	0,225	0,155	0,611
	In02	0,751	0,389	-0,258	0,240	0,231	0,278	0,429
Deserción	In03	0,674	0,134	-0,167	0,226	0,294	0,264	0,384
	In04	0,616	0,106	-0,119	0,379	0,328	0,261	0,359
	In05	0,725	0,285	-0,175	0,189	0,333	0,311	0,450
	Mo02	-0,122	-0,017	0,143	-0,116	-0,314	-0,145	-0,107
Motivacional	Mo08	-0,095	-0,006	0,158	-0,102	-0,275	-0,123	-0,040
	Mo09	0,235	0,143	-0,243	0,174	0,550	0,265	0,316
	Mo10	0,325	0,126	-0,128	0,233	0,762	0,395	0,344
	Mo11	0,339	0,112	-0,184	0,224	0,778	0,415	0,393
	Sa01	-0,136	-0,284	0,637	-0,151	-0,115	-0,166	-0,119
Salud	Sa02	-0,172	-0,203	0,688	-0,155	-0,150	-0,202	-0,168
	Sa03	-0,073	-0,123	0,425	-0,110	-0,115	-0,151	-0,068
	Sa04	0,202	0,094	-0,603	0,127	0,239	0,188	0,254
	So01	0,247	0,266	-0,179	0,224	0,214	0,618	0,247
Social	So04	-0,112	0,021	0,117	-0,073	-0,167	-0,380	-0,074
	So07	0,355	0,190	-0,239	0,247	0,502	0,819	0,371
	So08	-0,141	-0,030	0,139	-0,056	-0,206	-0,418	-0,134

Fuente: Encuesta propia. Tabla elaborada por el SmartPLS V.3

La fiabilidad del modelo propuesto, confirma que según la validez discriminante de varianza comparada, los factores propuestos (H1: Económico, H2: Salud, H3: Académico, H4: Motivacional, H5: Social, H6: Familiar) explican de manera general la deserción universitaria, pero al realizar el análisis de cargas cruzadas se verifica que existen ítems que se encuentran con valores por debajo del mínimo aceptable, es por ello que debe realizarse el análisis individual de los factores según los ítems que los explican.

La segunda etapa analiza la influencia de cada factor sobre la deserción a partir de los ítems que influyen sobre cada factor, al tratarse de un estudio de carácter social se recurre a la evaluación de confiabilidad del modelo a partir de la validez interna, la fiabilidad compuesta y la varianza extraída media; se parte del análisis

inicial realizado por el SmartPLS V3, donde se muestran los valores de confiabilidad, expresados por la correlación simple, donde los indicadores con índices menores a 0.7 deben ser excluidos por considerarse poco confiables. (Calvo-Porrá, Martínez-Fernández, *et al.*, 2013; Leyva, & Olague, 2014; Ramírez-Correa, & Mariano, 2014).

La Figura 4 muestra el resultado del análisis de confiabilidad inicial realizado por el SmartPLS V.3; a partir de este primer análisis se realiza la depuración progresiva de los valores menores a 0.7

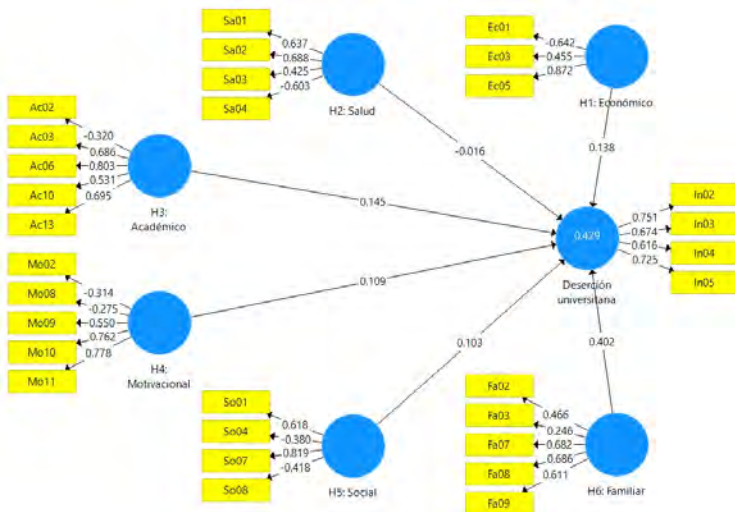


Figura 4. Fiabilidad interna individual del modelo. Análisis inicial.  
Fuente: Encuesta sobre deserción universitaria 2017. Gráfico del SmartPLS V.3

La depuración de valores se realiza de manera progresiva y uno a la vez, hasta que todas las preguntas tengan un valor igual o mayor a 0.7. Por ejemplo, en la figura 4. Fiabilidad interna individual del modelo. Análisis inicial. en el factor “H6: Familiar”, la pregunta que corresponde a la codificación “Fa03” tiene un valor de 0.246, menor a 0.7, al mismo tiempo que esta pregunta tiene el menor valor absoluto en relación a las otras preguntas; entonces se elimina esta pregunta y se vuelve a correr el análisis de fiabilidad. A continuación se verifica nuevamente los valores que corresponden a las preguntas, y si existe alguno que sea menor a 0.7 se procede a eliminarlo del modelo y hacer correr el análisis. Esta operación se realiza tantas veces sea necesario, hasta que todos los valores sean iguales o mayores a 0.7.

Realizada la depuración progresiva de los valores se obtiene un nuevo gráfico representativo de la fiabilidad del modelo, la figura 5. Fiabilidad individual interna del modelo. Análisis final. muestra el resultado final de las sucesivas depuraciones, donde se observa que todos los valores que están relacionados con las preguntas son mayores a 0.7.

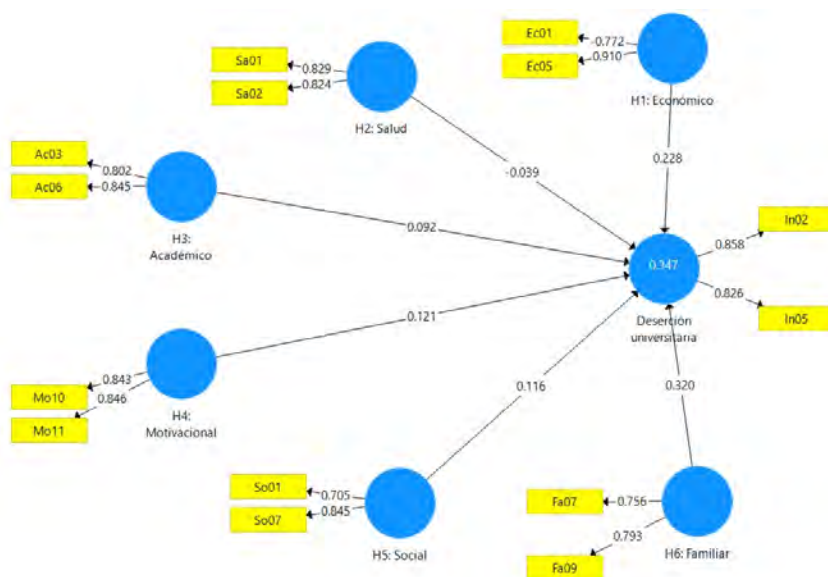


Figura 5. Fiabilidad individual interna del modelo. Análisis final.  
Fuente: Encuesta sobre deserción universitaria 2017. Gráfico del SmartPLS V.3

Una vez verificada la fiabilidad individual interna del modelo se procede a la evaluación de confiabilidad a partir del Alfa de Cronbach, Fiabilidad compuesta y la Varianza extraída media.

El test con el coeficiente de fiabilidad de constructo muestra que los indicadores agrupados se correlacionan conjuntamente con sus variables, recomendando que el valor para el alfa de Cronbach y la Fiabilidad compuesta debe ser igual o mayor a 0.7; en relación al test de validez convergente, que permite identificar las consistencias internas del modelo, se recomienda que la Varianza Extraída Media (AVE) debe tener un valor mínimo de 0.5, significando que más del 50% de la varianza del constructo se encuentra explicada por sus propios indicadores, estando altamente correlacionados (Calvo-Porrá, Martínez-Fernández, Juanatey-Boga, & Lévy-Mangín, 2013; Ramírez-Correa & Mariano, 2014).

La tabla 3 muestra los valores obtenidos para los indicadores de fiabilidad y validez del modelo corregido, en el que se puede verificar que todos los factores tienen valores mayores a los parámetros requeridos para cada uno de los indicadores.

Tabla 3. Fiabilidad y validez del modelo.

Factor	Alfa de Cronbach ≥ 0.7	Fiabilidad compuesta ≥ 0.7	Varianza extraída media (AVE) ≥ 0.5
Deserción universitaria	0,890	0,830	0,709
H1: Económico	0,872	0,732	0,713
H2: Salud	0,836	0,812	0,683
H3: Académico	0,827	0,808	0,678
H4: Motivacional	0,897	0,832	0,713
H5: Social	0,755	0,753	0,605
H6: Familiar	0,734	0,750	0,600

Fuente: Encuesta propia. Tabla elaborada por el SmartPLS V.3

Finalmente, se realiza el test de validez discriminante con el fin de conocer el grado de diferencia entre las variables latentes del modelo, un modelo posee validez discriminante cuando la raíz cuadrada de la varianza media extraída AVE de cada variable latente es mayor a las correlaciones de Pearson del resto de las variables latentes del modelo (Leyva Cordero, & Olague, 2014; Ramirez-Correa, & Mariano, 2014). La tabla 4 muestra los resultados obtenidos, donde los valores en negrilla son la raíz cuadrada de las AVE de cada variable y son mayores que las que se encuentran debajo en la misma columna, con lo que se cumple la condición.

164

Tabla 4. Validez discriminante del modelo corregido

Factor	Deserción universitaria	H1: Económico	H2: Salud	H3: Académico	H4: Motivacional	H5: Social	H6: Familiar
Deserción universitaria	<b>0,842</b>						
H1: Económico	0,374	<b>0,844</b>					
H2: Salud	-0,212	-0,308	<b>0,826</b>				
H3: Académico	0,256	0,102	-0,128	<b>0,824</b>			
H4: Motivacional	0,306	0,099	-0,090	0,253	<b>0,844</b>		
H5: Social	0,351	0,239	-0,182	0,258	0,460	<b>0,778</b>	
H6: Familiar	0,475	0,266	-0,185	0,238	0,258	0,295	<b>0,775</b>

Fuente: Encuesta propia. Tabla elaborada por el SmartPLS V.3

Los criterios de Validez y Confiabilidad del modelo corregido tienen valores según los parámetros recomendados, por lo que el modelo de este estudio es válido y confiable.

### 3.1.1 Factores para la deserción universitaria

El análisis de validez y confiabilidad del modelo indica que los factores Académico, Económico, Familiar, Motivacional, Salud y Social, influyen sobre la deserción en los estudiantes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Tabla 5. Variables de los factores que influyen sobre la deserción

Factor	Cod	Ítem	Variable
Académico	Ac03	Mis compañero/as de clase son más inteligentes que yo	Autopercepción académica
	Ac06	Las asignaturas que llevo me resultan muy difíciles	Preparación académica
Económico	Ec01	El dinero que tiene mi familia es suficiente para que yo pueda estudiar	Soporte económico familiar
	Ec05	Necesito trabajar para poder estudiar	Necesidad de autofinanciamiento
Familiar	Fa07	Hay problemas en mi familia que perjudican mis estudios	Conflictos familiares
	Fa09	Ser padre/madre me dificulta estudiar	Condición jefe de familia
Motivacional	Mo10	Me siento acosado/a por mis docentes	Relación Docente-Estudiante
	Mo11	Me siento acosado/a por mis compañero/as	Relación Estudiante-Estudiante
Salud	Sa01	Mi alimentación es nutritiva	Condición de alimentación
	Sa02	Tengo buen estado de salud	Estado general de salud
Social	So01	La distancia de mi casa a mi facultad afecta mi asistencia a clases	Acceso físico a la universidad
	So07	Me siento discriminado/a	Discriminación

Fuente: Encuesta sobre deserción universitaria 2017. Elaboración propia

Además, es posible identificar que algunos ítems de los factores tienen mayor influencia sobre la deserción. En la tabla 5 se muestran las variables que están relacionadas con los factores que influyen sobre la deserción en los estudiantes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

#### 4. Conclusión

La investigación permite identificar los factores que influyen sobre la deserción universitaria en la Universidad de San Francisco Xavier de Chuquisaca, siendo estos factores relacionados con lo Académico, la Salud, lo Motivacional, lo Social, lo Económico y lo Familiar.

Existen variables que tienen mayor influencia sobre los factores, en ese sentido:

- En relación al factor Académico, el valor Beta ( $\beta$ ) es inferior al recomendado de 0.2 (Calvo-Porrall, Martínez-Fernández, *et al.*, 2013; Leyva, & Olague, 2014; Ramirez-Correa & Mariano, 2014), lo que significa que tiene un nivel de influencia bajo, menor al 10% (0.092), significando que podría ser excluido del modelo estructural, pero desde un punto de vista del efecto socio-académico los investigadores consideran apropiado hacer un análisis sobre las variables que influyen sobre este factor; las variables de autopercepción académica y preparación académica son las que mayor influencia tienen sobre este factor. La autopercepción académica tiene relación con la comparación académica que realiza el estudiante con sus compañeros de aula, regularmente tiene relación con el acceso a información oportuna que puede ser resuelta con mejorar el acceso a bibliografía actualizada. En relación a la preparación académica, tiene que ver con la preparación previa y durante la estadía en la universidad, cursos de nivelación y de reforzamiento resultan ser medidas acertadas para afrontar este aspecto.
- El factor Económico tiene un factor beta con un nivel de influencia del 22.80% (0.228), por lo que tiene un nivel de influencia que debe ser considerado relevante para el modelo estructural que explica la deserción universitaria. Dos son las variables relevantes que influyen sobre el factor económico: soporte familiar y necesidad de autofinanciamiento. Soporte familiar, se refiere a la capacidad financiera que las familias tienen para mantener a los estudiantes durante su permanencia en la universidad, por los valores obtenidos se entiende que “el dinero de la familia no es suficiente para que pueda seguir estudiando”; la necesidad de autofinanciamiento hace referencia a la necesidad que los estudiantes tienen de buscar una fuente laboral para poder continuar sus estudios por la ausencia de apoyo familiar. Se recomienda realizar una investigación complementaria específica en relación a esta temática.
- El factor familiar tiene el más alto nivel de influencia sobre la deserción universitaria en el modelo estructural, con un valor Beta del 32.00% (0.320); en el caso específico de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, la influencia del entorno familiar es el de mayor influencia sobre la deserción universitaria. Dos son las variables que explican el factor familiar, conflictos

familiares y condición jefe de familia. Los “conflictos familiares” se refiere a las relaciones en el contexto familiar del estudiante. La situación de “condición jefe de familia” está referida al hecho que los estudiantes son padres o madres de familia en condición de jefe de familia, esta situación es también externa a la Universidad, pero que tiene incidencia sobre la asistencia regular a las aulas universitarias. Al ser un factor con el más alto valor de influencia y por ser externa a la estructura se recomienda hacer un estudio complementario específico, que permita profundizar las caracterizaciones de ambas variables.

- Lo Motivacional es un factor con un nivel Beta de influencia del 12.10% (0.121), considerado bajo en el modelo estructural. Este factor es explicado por dos variables, la relación Docente-Estudiante y la relación Estudiante-Estudiante, ambas tienen valores del factor Beta superiores al 80% (D-E = 0.843 y E-E = 0.846). La relación Docente-Estudiante se refiere a la sensación de acoso por parte del Docente sobre el Estudiante, y en la relación Estudiante-Estudiante se refiere a la sensación de acoso por parte del Estudiante sobre el Estudiante. Es recomendable realizar un estudio complementario con esta temática específica.
- La Salud es un factor con nivel de influencia muy bajo sobre el modelo estructural que explica la deserción universitaria, el factor Beta es del 3.90% (0.039).
- El factor Social, tiene un valor del factor Beta con valor igual a 11.60% (0.116), es considerado como bajo en el nivel de influencia sobre el constructo. Las variables que explican este factor están relacionados con un aspecto estructural de acceso físico a la universidad, y el relacionado con la percepción de discriminación de parte del estudiante. Se recomienda realizar un estudio complementario sobre esta temática.

Los factores, según el modelo, que tienen mayor influencia relativa sobre el constructo Deserción Estudiantil, son el factor Económico (22.80%) y el factor Familiar (32.00%).

## Referencias bibliográficas

- Balmori, E. E. R., de la Garza, M. T., & Guzman, E. (2013). Diseño y validación de un instrumento para determinar las variables de deserción en los Institutos Tecnológicos. *Pistas Educativas*, 101, 291–302.

- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE REvista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 171–203.
- Calvo-Porrá, C., Martínez-Fernández, V.-A., & Juanatey-Boga, O. (2013). Análisis de dos modelos de ecuaciones estructurales alternativos para medir la intención de compra. *Revista Investigación Operacional*, 34(3), 230–243. Recuperado de <http://bit.ly/2KIC9TA>
- Calvo-Porrá, C., Martínez-Fernández, V. A., Juanatey-Boga, O., & Lévy-Mangín, J. P. (2013). What matters to store Brand Equity? An approach to Spanish large retailing in a downturn context. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de La Empresa*, 19(3), 136–146. <https://doi.org/10.1016/j.iedee.2013.03.001>
- Celis, R., Flores, C. L., Reyes, M. C., & Venegas, H. (2013). Factores de riesgo de deserción presentes en alumnos repitentes de las carreras de Enfermería y Kinesiología en una universidad chilena. *Ciencia y Enfermería*, 19(3), 63–71. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532013000300007>
- Centro Microdatos. (2008). Estudio sobre causas de la desercion universitaria. *Centro Microdatos Departamento de Economía Universidad de Chile*, 1–143.
- CEUB, C. E. de la U. B. (2016). Boletín Estadístico. *Boletín Estadístico* N° 5.
- Da Re, L., & Clerici, R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Julio), 139. <https://doi.org/10.6018/j/298551>
- Escanés, G., Merlino, A., & Ayllón, S. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 11(2), 1–30. Recuperado de <http://bit.ly/2rcich9>
- García de Fanelli, A., & Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85–106. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Variables sociofamiliares asociadas al abandono de los estudios universitarios. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Julio), 365. <https://doi.org/10.6018/j/298651>
- Ledesma, R. (2008). Introduucción al Bootstrap. Desarrollo de un ejemplo acompañado de software de aplicación Rubén. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(2), 51–60. <https://doi.org/10.20982/tqmp.04.2.p051>
- Leyva, O., & Olague, J. T. (2014). *Modelo de Ecuaciones Estructurales por el Método de Mínimos Cuadrados Parciales (Partial Least Squares-PLS)*. TIRANTHUMANIDADES MÉXICO - Métodos y Técnicas Cualitativas y Cuantitativas Aplicables a la Investigación en Ciencias Sociales.
- Martínez, J. A., & Martínez, L. (2009). Los test estadísticos y la evaluación de escalas; el caso de la validez discriminante. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de La Empresa*, 15(2), 15–24. [https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60086-0](https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60086-0)



- Medellín, E. W. (2010). Contrast Between Two Self-Determination Motivational Models in Order To Predict University Students' Dropout. *Acta Colombiana de Psicología*, 13(2), 57–68. Recuperado de <http://bit.ly/2s4V84s>
- Mendez-Gimenez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J.-A. (2014). Validación de la versión en español del Cuestionario de Metas de Amistad en Educación Física. *Universitas Psychologica*, 13(1), 227–237. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.vvec>
- Miranda, A. (2003). *El Método de Remuestreo y su Aplicación en la Investigación Biomédica*.
- Morles, V. (2002). Sobre la metodología como ciencia y el método científico: un espacio polémico. *Revista de Pedagogía*, 23(66), 16.
- Morone, G. (2015). *Métodos y técnicas de la investigación científica*.
- Piratoba H., B. N., & Barbosa Ch., O. O. (2013). Factores de deserción de los estudiantes en la Facultad de Enfermería de la Universidad de ciencias aplicadas y ambientales UDCA, durante el periodo 2009 a 2011. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación*, 16(2), 553–562.
- Ramirez-Correa, P. E., & Mariano, A. M. (2014). Propuesta metodológica para aplicar modelos de ecuaciones estructurales con PLS: El caso del uso de bases de datos científicas en estudiantes universitarios. *Revista ADMpg Gestão Estratégica*, 7(2), 133–139. Recuperado de <http://bit.ly/37q8BDY>
- Ramos, N. (2011). Deserción universitaria. *Monografias.Com*, 21.
- Robles, F. (2018). *Tipos de Investigación*. Recuperado de <http://bit.ly/35id9KI>
- Rodriguez, G., & Weise, C. (2006). *Educacion Superior Universitaria en Bolivia - Estudio Nacional*.
- Ruiz, R. (2007). *El Método Científico y su Etapas*. México DF.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigacion*. Bueno Aires, Argentina.
- Sánchez, G., Navarro, W., & García, A. D. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. *Revista Paideia Surcolombiana*, 14, 97–103.
- Siles, E. W., & Cortez, S. G. (2003). *Deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno*.
- Solano, J. A., Pérez, M. J., & Uzcátegui, C. de los Á. (2017). Metodologías de Medición de la Competitividad. In *II Congreso Internacional Virtual sobre desafíos de las empresas del Siglo XXI* (pp. 123–130).
- Tinto, V. (1993). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva.
- UMRPSFXCH/Dirección de Servicios Académicos, D. (2016). Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Estadísticas de rendimiento académico del curso normal por carrera. Gestiones 2014 - 2016.

- UMRPSFXCH/Dirección de Tecnologías de Información y Comunicación. (2017). Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. Estadísticas sobre evolución de la matrícula regular. Gestiones 2013 - 2017. DTIC.
- Viale, H. E. (2014). Una aproximación teórica a la deserción estudiantil universitaria. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria (RIDU)*, 8(1), 59–75. Recuperado de <http://bit.ly/2rgnB76>
- Vries, W. de, León, P., Romero, J. F., & Hernandez, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista De La Educación Superior*, XL(4)(160), 29–49. <https://doi.org/0185-2760>

## Anexos

Anexo 1. Encuesta final							
Factor	Cod	Afirmación	totalmente en desacuerdo	en Desacuerdo	No corresponde	de Acuerdo	totalmente de Acuerdo
Académico	Ac02	Comprendo bien el conocimiento que imparten mis docentes					
	Ac03	Mis compañero/as de clase son más inteligentes que yo					
	Ac06	Las asignaturas que llevo me resultan muy difíciles					
	Ac10	Necesito ayuda para estudiar algunas materias					
	Ac13	Tengo dificultad para resolver ejercicios y/o prácticas					
Económico	Ec01	El dinero que tiene mi familia es suficiente para que yo pueda estudiar					
	Ec03	Ocupo mucho tiempo en otras actividades en vez de estudiar					
	Ec05	Necesito trabajar para poder estudiar					
Familiar	Fa02	En mi familia casi todos tienen la misma profesión que estoy estudiando					
	Fa03	Extraño vivir con mi familia					
	Fa07	Hay problemas en mi familia que perjudican mis estudios					
	Fa08	Recibo maltrato de mi familia					
	Fa09	Ser padre/madre me dificulta estudiar					
Intención de deserción	In02	Mi situación económica no permite que siga estudiando					
	In03	Por razones de salud debo dejar de estudiar					
	In04	Dejaré mis estudios porque es una carrera muy difícil					
	In05	No puedo seguir estudiando, porque debo mantener a mi familia					

Anexo 1. Encuesta final						
Motivacional	Mo02	La carrera que estudio es la que yo quería estudiar				
	Mo08	Estoy seguro que terminando mis estudios encontraré trabajo				
	Mo09	Los problemas con mi pareja afectan mis estudios				
	Mo10	Me siento acosado/a por mis docentes				
	Mo11	Me siento acosado/a por mis compañero/as				
Salud	Sa01	Mi alimentación es nutritiva				
	Sa02	Tengo buen estado de salud				
	Sa03	Descanso bien cuando duermo				
	Sa04	Consumir drogas (alcohol, tabaco, otras) impiden que siga estudiando				
Social	So01	La distancia de mi casa a mi facultad afecta mi asistencia a clases				
	So04	Me siento bien cuando estoy con mis compañero/as de clase				
	So07	Me siento discriminado/a				
	So08	Mis docentes y compañero/as respetan mi sexualidad				

## Coeficiente para la medición isocuanta de la eficiencia terminal en la Escuela de Medicina Justo Sierra

### *Coefficient for the Isoquant Measurement of the Terminal Efficiency at Justo Sierra School of Medicine*

Agustín Anaya García<sup>1</sup>  ; Edith Rodríguez Soriano<sup>1</sup>  ; Marlene López Hernández<sup>1</sup>  

<sup>1</sup> Universidad Justo Sierra (UJSIERRA), México.

#### Resumen

El fenómeno de la eficiencia terminal ha sido objeto de estudio de varias Instituciones de educación superior en México. Muchas de ellas lo consideran un estándar de productividad y evaluación del rendimiento y calidad de los programas académicos universitarios. La Escuela de Medicina de la Universidad Justo Sierra, con el objetivo de identificar el índice de la eficiencia terminal del Programa de Médico Cirujano, realizó un estudio descriptivo de tipo exploratorio en el que se incluyeron 2,447 alumnos matriculados durante treinta y dos generaciones. Lo que sirvió para calcular la frontera isocuanta a través de la construcción de un coeficiente de eficiencia terminal y de titulación. El coeficiente de eficiencia terminal real global fue de .30 ( $r=0.004$ ), y el coeficiente de eficiencia de titulación global fue de .84 ( $r=0.95$ ); estos valores buscan una comparación 1:1 es decir una entrada por una salida. Este trabajo permitió identificar la frontera isocuanta en los dos coeficientes con una distancia proporcional a cada generación, lo que arrojó la intensidad del índice de eficiencias terminal y de titulación en la Escuela de Medicina de la Universidad Justo Sierra.

Palabras clave: eficiencia terminal, titulación, coeficiente, isocuanta.

#### Abstract

*In Mexico, the phenomenon of Terminal Efficiency has been the object of many studies in Higher Education Institutions, to define the concept, to look for the best calculation and to give it the best interpretation possible. Some institutions consider it as a standard of productivity, performance evaluation and quality of university academic programs. The School of Medicine of Justo Sierra University established the objective of identifying the Terminal Efficiency Index of the Surgeon Program. A descriptive study of exploratory type was carried out, which included 2,447 records of students enrolled in thirty-two classes and calculated the isoquant frontier through the structure of a Terminal Efficiency and Degree Coefficient. The Real Terminal Efficiency Coefficient that resulted globally was .30 ( $r = 0.004$ ) and the Global Degree Efficiency Coefficient was .84 ( $r = 0.95$ ); these values seek for a 1:1 comparison. The results made it possible to identify the isoquant limit in the two coefficients with a proportional distance to each class that interprets the intensity of the Terminal Efficiency and Degree Index in the School of Medicine of the Justo Sierra University.*

*Keywords: terminal efficiency, coefficient, degree, isoquant,*

173

#### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Anaya, A., Rodríguez, E. y López, M. (2020). Coeficiente para la medición isocuanta de la eficiencia terminal en la Escuela de Medicina Justo Sierra. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 173-189. <https://doi.org/10.35362/rie8223169>

## 1. Introducción

La Secretaría de Educación (SEP) –referida por Pérez (2006) y Cuéllar 2006)– visualiza la eficiencia terminal (ET) como un estimador de la cobertura de demanda y sus resultados. De acuerdo al contexto de las políticas educativas, la SEP entiende este cálculo como “la proporción de alumnos que ingresa al sistema educativo y completa los grados que éste comprende dentro de la periodicidad prevista”; por lo que existe una relación entre el “número de alumnos que terminan un nivel educativo de manera regular dentro del tiempo establecido”.

Cuéllar (2006) explica que esta relación establece un indicador de eficiencia del sistema educativo que permite evaluar el funcionamiento y cumplimiento de las metas planteadas por cada institución. A través de este estudio también es posible explicar el rezago, el abandono y la deserción. Fenómenos que contribuyen a que las instituciones no alcancen sus objetivos. Cuéllar, en el proceso ANUIES, define dos variantes relevantes para el estudio: los alumnos que egresan y los que se titulan. La distinción entre las eficiencias de egreso y titulación permite conocer cuánto tiempo les llevó a los estudiantes graduarse y/o licenciarse.

174

La eficiencia terminal, entendida como proceso educativo-productivo (Sancho y Torrubia, 2005), estudia el desarrollo y la capacidad de la institución por cumplir sus metas al recibir un número de personas ( $K$ =capital humano) para formarlas en un tiempo delimitado ( $L$ =trabajo); se dice que cumple con su cometido al certificarlos o acreditarlos dentro de dicho lapso.

Existen dos puntos de vista en el estudio: el económico y el de productividad (Blánquez, 1998, referido por Alvarado, 2015), ya que la eficiencia es un concepto relativo entre recursos y resultados. Sin embargo, desde 1957 se propuso un marco teórico básico para el estudio de la medición de la eficiencia (Farrell citado por Alvarado, 2015) desde una perspectiva: la real y no ideal. De este modo cada unidad productiva es evaluada en relación a otras unidades tomadas de un grupo representativo y homogéneo. Es en este proceso donde surge el término “la frontera” en el que confluyen la productividad y el costo o beneficio que permiten comparar la eficiencia de la unidad. Alvarado (2015) sostiene que la eficiencia combina el *input* y *output* evitando el desperdicio.

Esta frontera, a la que Farrell (1957) definió como “isocuanta”, indica la máxima producción y la ineficiencia en la relación: “producto, calidad y eficiencia”. De esta manera, en una organización se puede dividir a la eficiencia en dos componentes tal y como describe García (1996): “eficiencia técnica y eficiencia asignativa”. Quien

sostiene: “Una empresa es eficiente técnicamente si obtiene un determinado nivel de producción con la combinación mínima de *inputs*. La eficiencia asignativa se obtiene cuando la empresa, además de ser técnicamente eficiente, lleva a cabo su proceso productivo con una adecuada combinación de *inputs*, teniendo en cuenta los costes o precios de *inputs* y *outputs* respectivamente”. Si esta relación se aplica a la educación superior, una institución de dicho nivel tendría que medir su eficiencia con el número de alumnos que ingresa y la cantidad de alumnos que logran egresar o titularse.

Existen diversos métodos de evaluación de la eficiencia y productividad universitarias que forman parte del estudio de la calidad en la educación superior. Sancho y Torrubia (2005) describen metodologías que se han utilizado para evaluar la eficiencia vista desde diferentes enfoques económicos, administrativos y empresariales. Estos estudios involucran distintas relaciones “inputs y outputs” de variables tales como: alumnos matriculados con gastos en instrucción; físicas y generales, por medio de un modelo básico CCR (Charnes, Cooper, & Rhodes, 1978), de programación lineal, y con aplicación del Análisis Envoltante de Datos (DEA), método no paramétrico para la estimación de fronteras de producción y evaluación de la eficiencia. Esto, de acuerdo, a una muestra específica de unidades de producción.

Otra experiencia, a considerar, es la de Sancho y Torrubia (2005), en la que relacionan el número de profesores de tiempo completo y asociados, así como los gastos con la matrícula de cursos graduados y de títulos concedidos con el método CCR, en las que algunas instituciones estudian la infraestructura, el profesorado y los gastos con la matrícula de cursos y la titulación con un método de rendimientos variables a escala BCC (Bankers, Charnes, & Cooper, 1984), implementando el método DEA, desde el punto de vista de los insumos para tecnologías con retornos constantes a escala (modelo CCR), y extendido después por Banker *et al.* (1984) para retornos variables a escala (modelo BCC); siendo esto, solo una generalización al caso de múltiples insumos y productos de la ratio para un único insumo y producto planteado por Farrell (1957) como medida de eficiencia (Montoya, 2010).

Sancho y Torrubia (2005) ejemplifican que la Universidad de Viena se ha servido del estudio del presupuesto en salarios y número de estudiantes, graduados, horas profesor, proyectos de investigación y publicaciones con el método de multiactividad; además, del método que estudia la relación de las calificaciones de entrada con la ratio de estudiantes y profesores. Sirve destacar que esta institución también tomó en cuenta el número de alumnos con mejores notas y la calificación en investigación por el método multiplicativo.

Actualmente se reconoce otro aspecto para la evaluación de la eficiencia terminal que depende de la deserción universitaria y del retraso en los estudios. Estos dos problemas aparentan ser cosa del pasado y tienen diferentes enfoques a nivel internacional; sin embargo, pese a las múltiples propuestas y políticas para erradicarlos, no han disminuido (Pérez, 2015).

En Europa, desde el comentario de Hernández *et al* (s/f), los bajos rendimientos académicos predominan, y escasean los alumnos que cursan sus estudios y aprueban las asignaturas en los periodos establecidos dentro de los programas académicos.

Según el estudio que Latiesa hizo en 1992 (citado por Olave-Arias *et al.*, 2013) en la Universidad de Granada, el crecimiento de la deserción universitaria comenzó hace cuarenta años, incrementándose en la década de los noventa. Las tasas de abandono en España oscilan entre el 30% y el 50% y son similares a las de otros países como Francia, Austria y Estados Unidos de Norteamérica. Sin embargo, son algo más bajas en Alemania, (20%-25%); Suiza, (7%-30%); Finlandia, (10%) y Países Bajos (20%-30%), según se describe en la historia del arte de Vries *et al.* (2011).

176

La repitencia y la deserción son fenómenos que en muchos casos están encadenados y conducen, por lo general, al abandono de los estudios. Ambos son procesos individuales, aunque pueden constituirse en un fenómeno colectivo o masivo, y ser estudiado como tal. En dicho caso, por lo general, se asocia a la eficiencia del sistema como comenta González (2006).

A nivel internacional, la eficiencia de un sistema educativo (*educational efficiency*) ha sido definida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como el “Grado en el cual un sistema educativo consigue optimizar la relación inversión–resultado en la educación” (UNESCO, 2007 citado por Pérez, 2015); (Murillo, 2005). Las variables que determinan la eficiencia de un sistema educativo son: cuánto se gasta en él (inversión) y qué resultados se obtienen de su funcionamiento. Posteriormente, con estos datos se pueden evaluar sus resultados. La primera variable en su totalidad depende de la contraloría administrativa (Pérez, 2015).

La eficiencia terminal en el caso de Bolivia, presenta una crisis por el proceso descontrolado de masificación en los niveles de calidad y eficiencia acompañados por la deserción y los bajos índices de egreso y titulación. En esta experiencia, descrita por Rivera (2006) en Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina (RDUAL), registró el comportamiento de la eficiencia terminal de la carrera de Medicina con



un estudio de cortes reales en donde se alcanzó un 42% de deserción con una edad promedio de 27 años. Uno de los factores que explica este comportamiento, según el autor, es la interrupción de estudios por obligaciones laborales incompatibles con la presunción de estudios. La tasa de titulación de Medicina fue del 28% en 2002 y del 41% en 8 años de seguimiento y estudio.

En Chile, González (2006) describe cómo se modificó la legislación en materia de educación por los gobiernos democráticos hasta la actualidad. Por lo que dentro de este marco se analizó la eficiencia y los dos principales aspectos que la alteran, a saber: la repitencia y deserción universitarias.

González (2006) explica que Chile, al calcular la eficiencia terminal, usó la misma fórmula del cociente entre los titulados en el año "t" y la matrícula nueva, de acuerdo a la duración promedio estipulada en los planes de estudio, y que esta alcanzó el 62.5 % (para evitar el sesgo fue considerado un lapso de cinco años). La carrera de Medicina presentó fluctuaciones entre el 70.9% al 117.6%, lo que dio mayor confiabilidad al indicador. Luego, para dichas cohortes se estableció la cantidad de estudiantes que se titularon en el año (t), que corresponde al periodo normal de duración de la carrera, (d); la cantidad de alumnos que se titularon un año más tarde, (t+1); dos años más tarde, (t+2); tres años después, (t+3), y aquellos que aún no se titulan o siguen estudiando.

177

En Costa Rica, Brenes (2006) observó que la existencia de varias universidades estatales condujo a la creación de los organismos de coordinación de la educación superior universitaria estatal: el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y su órgano técnico, la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES). Por otra parte, en 1981 se creó el Consejo Nacional de Educación Superior Universitaria Privada (CONESUP), órgano estatal encargado de autorizar la creación y regular el funcionamiento de las universidades privadas.

Los resultados del ejercicio metodológico permitieron el cálculo de la eficiencia terminal, para ello se utilizaron datos estadísticos sobre admisión, matrícula total y graduados en carreras de pregrado y grado; fundamentalmente de las universidades estatales. Con base a estos datos se obtienen dos indicadores:

- a) Eficiencia de la titulación: proporción de estudiantes que se gradúa en un año determinado en comparación con los que ingresaron "n" años antes, donde "n" es la duración promedio de las carreras según los planes de estudio. El porcentaje de la población con estudios universitarios completos es de 9,5%.

- b) Eficiencia interna de la titulación: razón entre los titulados de un determinado año y la matrícula total de ese mismo año dividida entre la duración promedio de las carreras. El promedio de este índice para los últimos cinco años es de 0,46, lo que indica que las universidades estatales han graduado, en promedio, poco menos de la mitad de los estudiantes que se esperaría si se consideran las cifras de admisión y la duración promedio estipuladas en los planes de estudio de las carreras.

En Costa Rica, tal como suele ocurrir en otros países, la carrera de Ingeniería Civil muestra los valores más bajos de eficiencia interna de la titulación, mientras que Medicina presenta los más altos y Derecho una situación intermedia. En el caso de Medicina el índice indica que prácticamente todos los estudiantes logran graduarse en el tiempo esperado según los planes de estudio.

Almuinias (2006) describe la experiencia de la Universidad Cubana, que como parte de sus responsabilidades sociales cuenta el pleno acceso y la elevación de los niveles de permanencia y de egreso, en donde ya se observan los primeros resultados favorables. Esto demuestra que es posible romper los esquemas elitistas tradicionales que sustentan que solo una pequeña parte de la sociedad puede aspirar a tener educación superior de calidad, con excelencia académica y pertinencia integral de sus resultados; esto sin importar el nivel económico, social o cultural.

178

El autor reconoce que en este escenario la carrera de Medicina presentó una promoción alta, por encima del 95,2%; mientras que la eficiencia académica en el ciclo normal de estudio se mantuvo en un rango de entre 77,6% y 80,5%, y la eficiencia vertical osciló entre un 75% y 84,5%.

Cuba calculó la eficiencia académica terminal ("E") a partir de la proporción de estudiantes que se gradúa ("G") en el curso ("t"), en comparación con la cantidad de estudiantes que ingresó ("NI") en el tiempo correspondiente a la duración normal según los planes de estudio oficiales ("d").

Para hacer el cálculo del índice de bajas, en cada carrera se tomó como base la cohorte que ingresó tres cursos académicos antes del periodo normal de estudio. A partir de ahí se determinó la cantidad de estudiantes graduados sin rezago escolar (duración normal de la carrera), y aquellos que terminaron un curso, dos o tres después de lo esperado.

Con ello, se obtuvieron los indicadores relativos a la eficiencia académica terminal, el rezago escolar o repitencia y a las bajas. El índice de repitencia, sobre la base del atraso o rezago en graduarse, se calculó a partir de la determinación del número de estudiantes que egresó desfasado de la duración normal de los estudios en cada carrera; independientemente de la causa que originó esa situación (Almuinias, 2006).

Obando (2006), describe el caso de Honduras, en donde la eficiencia terminal estudiada a través de los indicadores de repitencia y deserción universitarias no ha sido objeto de investigaciones; no obstante, los resultados de la eficiencia de titulación en el nivel superior para el pregrado en 2003 se calcularon siguiendo la fórmula sugerida:  $E = T(t)/N(t-d)$ . Esto asumiendo un periodo de duración de las carreras (d) de cinco años. El promedio general de la eficiencia de titulación para el nivel obtenido sobre el promedio de los medios calculados fue de 0.62, que es un valor muy bajo comparado con otros países de la región. En este caso la eficiencia terminal para Medicina fue del 49%.

En el caso de México, Ortega (2015), declara que la educación superior es impartida en instituciones públicas y particulares con el objeto de atender las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país. El autor comenta que recientemente han surgido aportes metodológicos para valorar la trayectoria escolar de la matrícula en educación superior y evaluar el proceso académico en las instituciones de nivel superior.

El estudio facilitó la construcción de una tipología de las trayectorias en función del comportamiento de los estudiantes, la misma que valora y combina cuatro dimensiones: continuidad, aprobación, eficiencia y rendimiento. En ese sentido, se reconoce que además de la evolución cuantitativa y formal de la trayectoria escolar, los estudiantes se desenvuelven en un complejo marco de interacciones que también influyen en su éxito o fracaso escolar. Esta situación que debe ser considerada por el impacto que puede llegar a tener en el rendimiento escolar.

Martínez Rizo (2001), sugiere que mediante un análisis de trayectoria se pueden obtener índices de eficiencia desde el momento inicial, al año de ingreso, durante el proceso curricular o al cumplirse el plazo regular previsto en el plan de estudios. Esto permite hacer precisiones y definir medidas a aplicar con las diferentes generaciones.

En base a lo ya mencionado, es oportuno rescatar la conclusión de Sancho y Torrubia (2005) en la que se señala, que la clave de los modelos o métodos utilizados para estudiar la eficiencia terminal radica en considerar sus ventajas y debilidades dentro del contexto universitario. Estrategia que, para resolver el modelo de multiactividad, plantea la modificación de la estructura matemática de los modelos convencionales. Como resultado, en cada *input* y *output* (1:1) presentes en los problemas generales de toda actividad productiva se generarán coeficientes de combinación lineal que darán lugar a una entidad ficticia de referencia.

## 2. Justificación

Dadas las condiciones que se muestran en estos antecedentes, la Escuela de Medicina de la Universidad Justo Sierra (EMJS) trató de resolver la siguiente pregunta: ¿Cuál es la frontera isocuanta de productividad en la eficiencia terminal y de titulación en la Escuela de Medicina? Por lo que se marcó el objetivo de identificarla a través de la construcción de un coeficiente de eficiencia terminal y de titulación en las treinta y dos generaciones de egresados de la licenciatura de Médico Cirujano.

180

## 3. Métodos y materiales

En el estudio, que es de tipo descriptivo exploratorio, se trabajó con la Base de Datos de Egresados de la licenciatura de Médico Cirujano de la Escuela de Medicina de la Universidad Justo Sierra. La muestra incluye 2,447 alumnos que ingresaron a lo largo de treinta y dos generaciones con un instrumento denominado “Concentrado Base Seguimiento”. En él se incluyen datos de seguimiento tales como: generación, sexo, matrícula de ingreso, baja o deserción, matrícula egreso, egresados titulados, egresados y no titulados. Esta información fue documentada durante veintiún años, desde la fundación de la institución en 1996 hasta el año 2017. Por lo que, el “Concentrado Base de Seguimiento” cuenta con un registro individual y por generación como lo recomienda López (2008).

Las variables del estudio fueron: matrícula de ingreso por generación (mig), que se definió como el número de alumnos inscritos al inicio de cada generación; deserción (d), alumnos que abandonaron la trayectoria escolar durante los diez semestres; alumnos egresados (ae), que concluyeron satisfactoriamente el plan de estudios; egresados titulados (et), que seleccionaron la opción de titulación y aprobaron el

examen profesional obteniendo el Título de Médico Cirujano, y alumnos egresados no titulados. Como variable sociodemográfica dentro del estudio solo se consideró el sexo de los alumnos.

Metodológicamente se definió la eficiencia terminal como lo recomiendan la SEP, la ANUIES y la UNICEF, citadas por López (2008); además, se aplicó el paradigma Farrell referido por Alvarado (2015). En este último, se sostiene que la eficiencia combina el *input* y *output* (matrículas de ingreso y egreso) como una relación 1:1 que interpreta la eficiencia del proceso institucional para construir un coeficiente de egreso real, en el que se consideran las pérdidas (deserciones y matrícula de ingreso) como la parte incompleta que afecta la eficiencia terminal.

La relación 1:1 entre el índice de egreso y de titulación permitió construir metodológicamente el coeficiente de titulación, que identifica la parte incompleta a través de las pérdidas en los no titulados; con lo que se mide la eficiencia técnica o productiva. Para el cálculo, análisis e interpretación del índice de eficiencia se utilizó el modelo de coeficientes construidos con factores vinculados a un cociente entre dividendo/divisor al que posteriormente se restaron las pérdidas de las ganancias.

Para el cálculo del coeficiente de eficiencia terminal real (CETR), que mide la proporción de alumnos que logran egresar del Plan de Estudios de Médico Cirujano, se dividió el número de alumnos egresados (ae) entre la matrícula de ingreso por generación (mig); este factor representa el desempeño del alumno durante la trayectoria en el programa académico hasta que gestiona la baja. Es importante identificar que existe una proporción de alumnos que no logró el objetivo de egreso, misma que está clasificada en el concepto de deserción (d). Estos alumnos disminuyeron la proporción de egreso, por lo que se restaron a la eficiencia terminal. La fórmula propuesta para el cálculo de eficiencia terminal real fue:

$$\text{CETR} = (\text{ae}/\text{mig}) - (\text{d}/\text{mig})$$

El coeficiente de eficiencia de titulación mide la cantidad de alumnos que se titularon una vez egresados del Plan de Estudios de la Licenciatura de Médico Cirujano. Este factor se construyó dividiendo el número de egresados titulados (et) entre el número de alumnos egresados (ae). Es importante identificar que existe una proporción de alumnos que no logró titularse habiendo egresado; por lo que se les denominó como no titulados (ent). Dichos alumnos disminuyen la proporción de titulación, y se restan a la eficiencia de titulación. La fórmula propuesta para el cálculo del coeficiente de eficiencia de titulación fue:

$$\text{CETi} = (\text{et}/\text{ae}) - (\text{ent}/\text{ae})$$

La interpretación de los coeficientes (eficiencia terminal y eficiencia de titulación) indica la intensidad con que egresan o se titulan sobre la unidad de estudio para identificar un valor frontera isocuanta de eficiencia terminal y de titulación.

#### 4. Resultados

El instrumento digital permitió el estudio del “Concentrado Base Seguimientos”, que fue de 2,447 alumnos: 1,117 alumnos correspondientes al sexo masculino, con un porcentaje de 45.6%, mientras que del sexo femenino se estudiaron 1,330 registros, con un porcentaje de 54.3%.

La variable de deserción presentó un comportamiento univariado por frecuencia y porcentaje en cada generación, registrando un total de 849 deserciones con una tasa de 34.6 deserciones por cada 100 ingresos a la licenciatura. Se observó que el mayor porcentaje se dio en estudiantes del sexo femenino, con 457 casos (53.8%); mientras que 342 casos (46.17%) se presentaron en alumnos de sexo masculino. Se detectó una media de 28.3 deserciones por generación y una media por semestre de 2.8 deserciones.

182

La variable de egreso presentó el siguiente comportamiento univariado por frecuencia y porcentaje en cada generación: un total de 1,569 egresos con una tasa de eficiencia terminal real (TETR) de 64.11 egresos por cada 100 ingresos a la licenciatura. Se observó que el mayor porcentaje se dio entre estudiantes del sexo femenino, con 858 egresos (54.68%). En el caso de alumnos de sexo masculino se registraron 711 egresos (45.31%). La tasa de eficiencia de titulación (TETi) fue de 91.96 por cada 100 ingresos nuevos a la licenciatura, y la tasa de no titulación (TnTi) fue de 7.83 por cada 100 egresos de la licenciatura.

El coeficiente de eficiencia terminal real (CETR) fue de .30 al sustituir los valores del cuadro 1. Esto se obtuvo al desarrollar la fórmula:  $CETR = (ae/mig) - (d/mig)$ , del coeficiente de eficiencia terminal teal:  $CETR = (1,569/2,447) - (849/2,447)$ ;  $CETR = (.64) - (.34)$ ;  $CETR = .30$

Cuadro 1. Resultados Globales del Análisis de Coeficiente de Eficiencia Terminal

mig	d	ae	et	ent
2,447	849	1,569	1,443	123

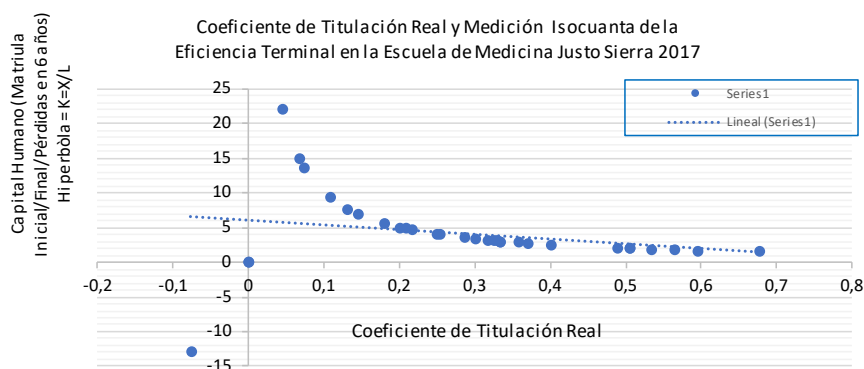
Fuente: Concentrado Base Seguimiento Egresados EMJS.

Nota: para este cálculo se utilizan las cifras sombreadas.

El coeficiente de eficiencia real se realizó en cada generación al calcular la hipérbola, como lo sugieren Charnes *et al.* (1978), García (1996) y Alvarado (2015). Además, se consideró el capital humano (Matrícula Inicial/Final/Pérdidas en 6 años) Hipérbola =  $K=X/L$  para representar la frontera isocuanta de eficiencia terminal en la relación 1:1, tal como se muestra en la gráfica 1.

En dicha gráfica se observa, que a mayor pérdida de capital humano en la matrícula inicial, se obtiene menor coeficiente de titulación real. Mientras que la tendencia lineal muestra un resultado de  $R^2$  de 0.0497, que corresponde al punto de corte, que es un coeficiente de titulación real de (.56), con una hipérbola de (1.7).

Gráfica 1. Coeficiente de Eficiencia Terminal Real y Medición Isocuanta de la Eficiencia Terminal en la Escuela de Medicina Justo Sierra 1996 a 2017



Fuente: Concentrado Base Seguimiento Egresados EMJS.

El coeficiente de eficiencia de titulación fue de .84, resultado obtenido al sustituir los valores del cuadro 2, y al desarrollar la fórmula:  $CETi = (et/ae) - (ent/ae)$  del coeficiente de eficiencia titulación:  $CETi = (1,443/1,569) - (123/1,569)$ ;  $CETi = (.91) - (.07)$ ;  $CETi = .84$

Cuadro 2. Resultados Globales del Análisis de Coeficiente de Eficiencia de Titulación

mig	d	ae	et	ent
2,447	849	1,569	1,443	123

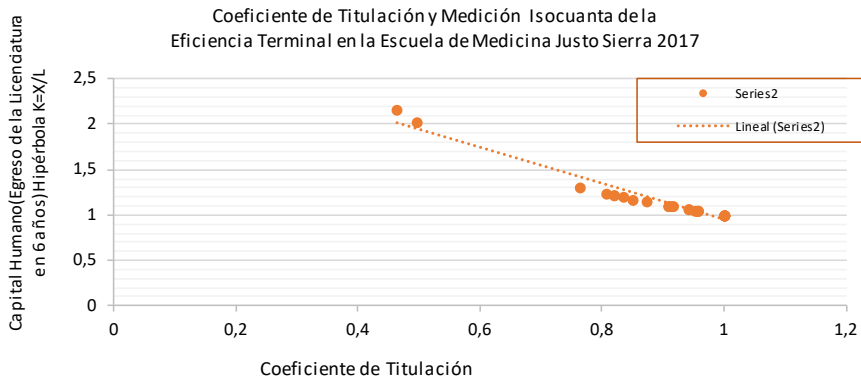
Fuente: Concentrado Base Seguimiento Egresados EMJS.

Nota: para este cálculo se utilizan las cifras sombreadas.

El coeficiente de eficiencia de titulación se realizó en cada generación y se calculó la hipérbola considerando el capital humano (egreso de la licenciatura en 6 años), Hipérbola =  $K=X/L$  para representar la frontera isocuanta de eficiencia de titulación en la relación 1:1, tal como se muestra en la gráfica 2.

En la gráfica se observa, que a mayor egreso en 6 años, mayor coeficiente de titulación real. Esta tendencia lineal muestra un resultado de  $R^2$  de 0.95, que corresponde al punto de corte, que es un coeficiente de titulación real de (.84) con una hipérbola de (1).

Grafica 2. Coeficiente de titulación y medición isocuanta de la eficiencia terminal en la Escuela de Medicina Justo Sierra 1996 - 2017



Fuente: Concentrado Base Seguimiento Egresados EMJS.

## 5. Discusión

El trabajo permitió identificar que no existe un consenso general que estandarice el estudio y evaluación de la eficiencia terminal; pues se carece de experiencia específica aplicable a la educación superior. Aunque se ha logrado conceptualizar la definición teórica, el procedimiento en la medición práctica aún no es firme. En este sentido, el artículo aporta otra experiencia que propone una medición diferente a los conceptos de eficiencia descritos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades y las Instituciones de Educación Superior (ANUIES) citadas por López (2008); esto aunado a las experiencias descritas por Sancho y Torrubia (2005).

A través de algunas variables y métricas se interpretaron la intensidad de las eficiencias terminal y de titulación en la Escuela de Medicina de la Universidad Justo Sierra. Los resultados obtenidos se compararon a los de metodologías descritas en algunos países de América Latina, en los que desde hace un lustro se practica una medición basada en frecuencias, porcentajes o tasas. Este tipo de medición limita el estudio de la eficiencia terminal en forma individual, ya que su análisis está



basado en una cohorte de inicio cuyo seguimiento abarca la trayectoria total del programa académico; lo anterior concluye con el coeficiente de eficiencia terminal real que representa el desempeño del alumno en su estancia universitaria, tal como se muestra en la figura 1. En el centro se ejemplifica la eficiencia terminal, mientras que al lado derecho se representa la eficiencia de titulación que se mide con el coeficiente de titulación; este último incluye de forma individual fenómenos como: la conclusión satisfactoria, la solicitud de una vía de titulación y la aprobación de un examen profesional.

Este modelo se aplica de forma local, dado que la IES tiene cohortes declarados en su normatividad universitaria, lo que evita que se pueda interpretar como una experiencia endogámica; no obstante está sustentado en las observaciones de Blanco y Rangel citados por Martínez Rizo (2001). Estos autores proponen diferentes medidas de eficiencia terminal mucho más precisas, a las que llaman índices de eficiencia de egreso (IEE). Estos conceptos deben construirse sobre la base de trabajos hechos en cohortes reales, y pueden verse en una perspectiva generacional o intergeneracional.

Para definir las variantes del IEE, estos autores parten de algunas precisiones conceptuales, alrededor de la noción de trayectoria escolar. Así, distinguen ciertos momentos en los que pueden reportarse índices de eficiencia, a saber: el momento inicial; a un año del ingreso; el momento curricular, al cumplirse el plazo regular previsto en el plan de estudios; el momento límite de inscripción, definido como un 50% de tiempo adicional al anterior; y el momento terminal, definido como el doble del tiempo contemplado en el momento curricular. A partir de estas nociones se pueden definir medidas generacionales, como el índice de eficiencia de egreso de licenciatura, sin o con titulación, o intergeneracionales, como el índice de eficiencia de egreso histórico (Blanco y Rangel, 2000 citados por Martínez Rizo, 2001).

El coeficiente propuesto ayuda a interpretar un índice de eficiencia terminal comparado con el de titulación, lo que se logra a través de la representación de la isocuanta que mide la productividad de la oferta educativa de forma más específica que una tasa, porque mide intensidad y/o productividad de la eficiencia.

Desde un punto de vista práctico, el análisis de las trayectorias escolares facilita la identificación de factores propios del estudio de las eficiencias terminal y de titulación. Lo que permite construir un indicador para definir y medir, a través del coeficiente y del índice de eficiencia, el estado situacional de la licenciatura (figura 1).



Este trabajo es importante ya que permite estudiar a la eficiencia terminal y de titulación desde una óptica gerencial con una métrica diferente, evaluando la productividad y considerando la inversión del capital humano, trabajo y tiempo. Aplicando así una visión integral para la consolidación de la calidad desde el enfoque de la Responsabilidad y Pertinencia Social como Institución de Educación Superior.

Se sugiere aplicar esta metodología a los procesos de autoevaluación y medición de la eficiencia/rendimiento de los sistemas de gestión estratégica en las facultades y escuelas de Medicina, y difundirse a través de la Asociación de Facultades y Escuelas de Medicina (AMFEM) y el Consejo Mexicano para la Acreditación de la Educación Médica (COMAEM).

---

## Referencias bibliográficas

- Almuinias, R. (2006). Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Cuba. En L. González (Ed.), *Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria en América Latina* (pp. 185-222). Santiago de Chile: CINDA. Recuperado de <http://bit.ly/2BSwyp2>
- Alvarado Astudillo, D.V. (2015). Medición de la eficiencia estática y dinámica de las universidades mediante métodos no paramétricos. *Aplicación a las universidades públicas ecuatorianas*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <http://bit.ly/36h1cXd>
- Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería (ANFEI) (2003). XXX Conferencia nacional de ingeniería: La eficiencia terminal en los programas de ingeniería, conclusiones y recomendaciones, *Ingenierías*, VI(21).
- Banker, R. D., Charnes, A., & Cooper, W. W. (1984). Some models for estimating technical and scale inefficiencies in data envelopment analysis. *Management science*, 30(9), 1078-1092.
- Brenes, M.I. (2006). Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Costa Rica. En L. González (Ed.), *Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria en América Latina* (pp. 171-184). Santiago de Chile: CINDA. Recuperado de <http://bit.ly/2BSwyp2>
- Cuéllar, S. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*, 34(3).
- Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1978). La medición de la eficiencia de las unidades de toma de decisiones. *European Journal of Operational Research*, 2(6), 429-444. Recuperado de <http://bit.ly/2MWFuA7>
- Domínguez, D. (2013). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 12(1), 25.

- Farrell, M. J. (1957). The measurement of productive efficiency. *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (General)*, 120(3), 253-281.
- García, L. (1996). Evaluación de la Eficiencia en Centros de Atención Primaria. Una aplicación del Análisis Envolvente de Datos, *Rev. Esp Salud Pública*, 70(2), 218.
- González, L. E. (2006). Estudio sobre la repitencia y deserción en la Educación Superior de Chile. En L. González (Ed.), *Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria en América Latina* (pp. 119-148). Santiago de Chile: CINDA. Recuperado de <http://bit.ly/2BSwyp2>
- Hernández Vargas, Y., Raya Rangel, A. B., y Santana Bastida, M. E. (s/f). Determinación de los aspectos vocacionales causantes de deserción escolar en la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato. Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería Campus Guanajuato del IPN.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción universitaria. Tipología y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios*. Madrid: Siglo XXI
- López, S. (2008). Eficiencia terminal En la educación superior, La necesidad de un nuevo Paradigma, *Revista de la Educación Superior*, 32(2), 135-151.
- Martínez Rizo, F. (2001). *Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes, Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. Propuesta metodológica para su estudio. México: ANUIES.
- Montoya, S. (2010). Estimación de la Eficiencia Técnica de las Economías de los Departamentos Cafeteros de Colombia, Por El Método de Programación Lineal Análisis Envolvente de Datos (DEA). *Scientia et Technica*, 44.
- Murillo, F.J. (2005). La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2). Recuperado de <http://bit.ly/36fLD1S>
- Obando, M. (2006). Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Honduras. En L. González (Ed.), *Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria en América Latina* (pp. 243-270). Santiago de Chile: CINDA. Recuperado de <http://bit.ly/2BSwyp2f>
- Olave-Arias, G., & Cisneros-Estupiñán, M., & Rojas-García, I. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y Educadores*, 16(3), 455-471. Recuperado de <http://bit.ly/2pq6Cyu>
- Ortega Guerrero (2015). Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México. México: Universidad Veracruzana Recuperado de <http://bit.ly/2Jy9BvG>
- Pérez García, E. (2015). La eficiencia terminal en las instituciones de educación superior públicas mexicanas como un indicador de calidad. 4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Valencia España. Recuperado de <http://bit.ly/2MYmFMZ>

- Pérez González, J. A. (2006). La eficiencia terminal en programas de licenciatura y su relación con la calidad educativa". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 130-148. Recuperado de <http://bit.ly/34gdEVj>
- Rivera, E. A. (2006). Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria en Bolivia. En L. González (Ed.), *Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria en América Latina* (pp. 65-80). Santiago de Chile: CINDA. Recuperado de <http://bit.ly/2BSwyp2f>
- Sancho, J. M. G., & Torrubia, M. J. M. (2005). Algunas reflexiones metodológicas sobre la evaluación de la eficiencia productiva de las instituciones de educación superior. *Ekonomiaz: Revista Vasca de Economía*, 60, 140-167.
- Vera-Noriega, J. Á., Ramos-Estrada, D. Y., Sotelo-Castillo, M. A., Echeverría-Castro, S., Serrano-Encinas, D. M., & Vales-García, J. J. (2012). Factores asociados al rezago en estudiantes de una institución de educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(7), 41-56. Recuperado de <http://bit.ly/2BWnsaM>
- Vries, W. D., León Arenas, P., Romero Muñoz, J. F., & Hernández Saldaña, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-49.



## Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España

### *Gender and teacher training curriculum in Physical Education: a dialogue between Brazil and Spain*

Pedrona Serra Payeras<sup>1,4</sup>  ; Maria Prat Grau<sup>2</sup>  ; Aline da Silva Nicolino<sup>3</sup>  ; Susanna Soler Prat<sup>1</sup>  ; Ana Márcia Silva<sup>3</sup>  

<sup>1</sup> Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya (INEFC), Universitat de Barcelona (UB), España; <sup>2</sup> Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), España; <sup>3</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil; <sup>4</sup> Universitat de les Illes Balears (UIB), España.

#### Resumen

En este artículo se pretende analizar cómo se ha introducido la perspectiva de género en los grados universitarios que capacitan al profesorado de educación física en Brasil y España. La investigación se ha desarrollado a partir del análisis de contenido de los proyectos curriculares o guías docentes de 65 instituciones de educación superior brasileñas (7,8% del total) y 16 universidades españolas (45%) que estaban disponibles en línea. Para analizar y discutir los datos del artículo se ha utilizado la teoría iniciada por Tetreault (1985), en la que destaca cinco niveles de inclusión del conocimiento sobre las mujeres y las relaciones de género. La investigación ha permitido constatar que la presencia de la perspectiva de género es puntual y anecdótica en el proceso de formación de los y las profesionales de ambos países a pesar de la existencia de marcos legales que establecen la necesidad de incorporarla. Los resultados confirman que la construcción del conocimiento y las diversas formas de transmitirlo influyen en la transformación o la reproducción de las relaciones hegemónicas de género. Las aportaciones de este estudio muestran la necesidad de cuestionar la situación actual y apelar a la reflexión institucional en ambos contextos para incorporar cambios sustanciales en la formación del profesorado y así fomentar la transformación social desde las universidades.

**Palabras clave:** Formación del profesorado; Género; Educación Física; Educación Superior; Currículum.

#### Abstract

*This article analyses the inclusion of the gender perspective in the training of physical education teachers in Brazil and Spain. The research has been developed from the analysis of the content of curricular projects or subject guides of 65 Brazilian higher education institutions (7.8% of the total) and 16 Spanish universities (45%) that were available online. The theory initiated by Tetreault (1985), which highlights five levels of inclusion of knowledge about women and gender relations, has been used to analyze and discuss the data in the article. The research has shown that the presence of gender is punctual and anecdotal in the training process of professionals from both countries despite the existence of legal frameworks that establish the need to incorporate it. The results show how the construction of knowledge, and the various ways in which it can be transmitted entails different implications for the greater or lesser transformation of gender relations. Contribution of this study show the need to question the current situation and appeal to institutional debate in both contexts in order to incorporate substantial changes in teacher training and thus foster social transformation from the universities.*

**Keywords:** Teacher training; Gender; Physical Education; Higher Education; Curricula.

#### Recomendación de cómo citar este artículo (APA 6)

Serra, P., Prat, M., Nicolino, A., Soler, S. y Silva, A. M. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 191-210. <https://doi.org/10.35362/rie8223637>

## 1. Género y educación física: reflexiones introductorias

Entre los ocho objetivos del milenio de la Organización de las Naciones Unidas, se estableció el de la igualdad y el empoderamiento de la mujer. Sin embargo, el informe del 2015 refleja grandes diferencias en función de los países, situando Latinoamérica entre las zonas donde se dan disparidades más extremas (ONU, 2015). De acuerdo con datos *del Atlas da Violência* (2018), Brasil es el quinto país en número de feminicidios y el tercero en números absolutos, lo que representa un 40% del total de feminicidios en América Latina y Caribe (ONU, 2019). Por ello, en la Agenda del 2030, entre los 17 objetivos planteados, continúa presente la necesidad de establecer políticas de igualdad entre hombres y mujeres en todos los niveles educativos (ONU, 2015), pues “la formación docente sigue incorporando poco las discusiones referentes al género y la sexualidad” (UNESCO, 2013, p.4).

Desde la década de 1990 en Europa y América Latina, un gran número de instituciones, organismos nacionales e internacionales, han articulado políticas sociales y educativas para que la temática de género y la igualdad de oportunidades se incorpore en la educación, como indican varios estudios (Blat Gimeno, 1994, Bonder, 1994). En este sentido, en los marcos legales y normativos de España y Brasil se observan varios cambios proactivos en esta cuestión.

192

En Brasil, a partir de los conocimientos de género y de las mobilizaciones sociales se experimentó una mayor libertad de expresión y diversidad a raíz de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, nº 9394/1996). En el 1997, se publicaron las directrices educativas a nivel nacional mediante los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, 1997). Con este documento, el primero publicado en Brasil, en el apartado de *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*, se incorporan las cuestiones de género y sexualidad, así como se dan las directrices para abordar la temática de forma transversal, en todas las áreas curriculares, incluida la Educación Física. Sin embargo, desde el punto de vista formativo, no será hasta el año 2015 cuando el Consejo Nacional de Educación (*Conselho Nacional de Educação*) concretará una diretriz curricular nacional para la formación docente (Resolução CNE Nº 02 de 2015), donde se contemplan las temáticas de género y sexualidad. No obstante, en el actual escenario político del país se observa un movimiento reaccionario que logra retirar del *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024) el énfasis existente hasta el momento centrado en la promoción de la igualdad racial, regional, de género y de orientación sexual (Rosado-Nunes, 2015). Más



actualmente, se identifica la supresión de los conceptos de género, identidad de género y orientación sexual de documentos educacionales del gobierno federal (Antas y Arantes, 2019).

En el caso de España, en el marco del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se constata un esfuerzo institucional para promover la igualdad de oportunidades en los ámbitos educativo y universitario. Un impulso importante lo desarrolla la Ley Orgánica n. 3/2007, que fomenta la igualdad efectiva de mujeres y hombres, donde se regula la incorporación de la perspectiva de género como política pública así como su obligatoria inclusión en todos los grados universitarios, entre otros aspectos.

En ambos contextos, el desafío que se presenta en la universidad no se reduce al incremento de mujeres en sus aulas, sino que significa que la educación superior debe considerar la justicia social, referida a nociones de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, en todas sus dimensiones (Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa, 2014). El concepto de calidad universitaria debe recuperar el valor social, público, y de compromiso con la comunidad, ya que podemos considerar que no hay calidad sin equidad y justicia social (Seibold, 2000).

Incorporar la perspectiva de género en la educación superior requiere un compromiso de todas las disciplinas académicas para “desarrollar una mirada crítica hacia las discriminaciones en el estudiantado universitario, extraer del alumnado la cosmovisión cultural de género-poder y adoptar una posición activa/participante con responsabilidad en los cambios sociales” (Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa, 2014, p.162). Así pues, la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior, se puede dar en distintos niveles y desde diferentes perspectivas.

Para analizar las diferentes formas de inclusión de los conocimientos sobre las mujeres y las relaciones de género, desde los años 80 se han desarrollado varias escalas de valoración. Tetreault (1985) desarrolló una escala de cinco niveles en la inclusión de la perspectiva de género en el conocimiento de áreas como historia, psicología, literatura o antropología. El trabajo originario y sucesivas aplicaciones (Maher y Tetreault, 2011; Serra *et al.* 2016a) define los niveles de inclusión de la perspectiva de género en: conocimiento masculino; conocimiento compensatorio; conocimiento bifocal; conocimiento feminista; y conocimiento multifocal o relacional. El primer nivel, es aquel en el que el conocimiento masculino es considerado como universal, con una perspectiva totalmente androcéntrica, en que aquello propio del varón se considera general y válido para el conjunto de la población. En el segundo

nivel, se pretende compensar el olvido generado en el primer nivel, es decir, la falta de referencias a la mujer como parte existente en el mundo. Por ello, en este nivel ya se hace mención explícita a algunas mujeres, aunque el contexto en el que se mencionan reproduce la idea que son casos anecdóticos. De esta forma se sigue reforzando la idea de que los hombres, y todo aquello relacionado con ellos, son la norma, la representación y el paradigma de los seres humanos. El tercer nivel plantea el conocimiento de forma bifocal. Este nivel ya presenta el conocimiento del mundo en dos dimensiones y tiene en cuenta la situación de las mujeres, si bien se hace de forma dicotómica, destacando aquello femenino y aquello masculino. En este caso se realzan las diferencias entre hombres y mujeres como colectivos homogéneos, ignorando la heterogeneidad existente en cada colectivo. Esta tercera fase se centra en la opresión de la mujer. El conocimiento feminista se considera el cuarto nivel de la escala. En este nivel se sitúa a las mujeres y todo aquello que las rodea en el centro de atención y da relevancia a su actuación en la vida y en la construcción del conocimiento. Se destaca la necesidad de describir al colectivo femenino como diverso ya que otras categorías sociales (edad, orientación sexual, condición económica, etc.) entran en juego en la definición del conocimiento. En el último nivel, se observa el enfoque multifocal, en el que se suma al planteamiento del nivel anterior, la experiencia y necesidades de las múltiples masculinidades. Por ello, este último nivel es el más completo y aporta una visión conjunta de los conocimientos y saberes femeninos y masculinos, eliminando la visión jerarquizada y dicotómica detectada en niveles anteriores.

194

De forma similar a la escala de Tetreault (1985), McIntosh (1984) propone el análisis de conocimiento a partir de cinco fases interactivas, que aplicó en el área de conocimiento de historia. La autora de este último trabajo añade que los niveles no son estáticos, ni exclusivos, ya que en un mismo momento se pueden dar diferentes niveles y enfoques. Por ello, en un mismo documento o curso se pueden dar elementos reproductores junto con elementos transformadores. Todos estos trabajos, han sido aplicados en el análisis de los libros de texto de escolares, planes educativos de grado superior, medios de comunicación y artículos científicos (Chuppa-Cornell, 2005).

Con estos cinco niveles es posible detectar distintos enfoques sobre como se realiza su inclusión: de la visión más androcéntrica del conocimiento en los materiales curriculares, a la visión crítica y transformadora de las situaciones de discriminación y desigualdad, superando la visión dicotómica de los géneros.

En este marco, tal y como apuntan algunos trabajos (Devís-Devís *et al.*, 2001), es preciso estudiar la incorporación de las categorías sociales, entre las cuales se encuentra el género, en los materiales curriculares en su sentido amplio (recursos pedagógicos, planificación de contenidos y la propia evaluación). En este sentido, Svendsen y Svendsen (2014), definen que el discurso utilizado en los materiales curriculares por parte del profesorado universitario es una herramienta clave para la construcción de conocimiento del alumnado universitario.

Es, en esta dirección, que este estudio se propone realizar un análisis para valorar hasta qué punto y cómo se incorpora la perspectiva de género en la formación del profesorado de educación física de España y Brasil. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: a) analizar la presencia (o ausencia) de género en el currículo formativo de formación de profesorado de educación física; b) identificar similitudes y diferencias a partir de un diálogo entre ambas realidades en lo que se refiere a los planes de formación. Se trata de una investigación que busca favorecer el intercambio mutuo de realidades y experiencias, así como tener un mapeo de la situación actual, tal y como proponen diversas investigaciones comparativas (Hernández, J., Gómez, R. H., Cinta, D., Carralero, A., y Altuve, E., 2008; Pereira e Silva, I., Pereira da Silva, J. M., Grabowski, G., y Zucchetti, D. T., 2017).

## 2. Métodos y materiales

Para la realización de esta investigación se estableció como fuente de investigación la documentación en la que se define el proceso de formación y el currículum de cada institución de educación superior, valiéndose de los siguientes criterios: 1. Ser un documento oficial de las instituciones de educación superior que ofrecen formación docente en educación física, denominados “Guías docentes” (GD) en España y “Proyectos pedagógicos y curriculares” (PPC), en Brasil; 2. Estar disponible en línea para su consulta; y 3. Contemplar una muestra de todas las regiones de cada uno de los países investigados. Se trata, en definitiva, de documentos que podemos designar como político-pedagógicos para no perder de vista esta dimensión de la educación superior y, en especial, de la formación docente.

En Brasil se analizó una muestra de 65 centros, de prácticamente todas las provincias, respetando la proporcionalidad de las cinco regiones que componen el país, y que representan un 7,8% de los 826 centros de educación superior (públicos y privados), que impartían el grado denominado Licenciatura en educación física

en 2015. En cada centro, se analizó el correspondiente “Proyecto pedagógico y curricular” (PPC), de modo que en el conjunto de los 65 PPC analizados se recogen un total de 3.074 asignaturas.

Por otra parte, en España se analizaron los documentos de 16 universidades públicas del total de 37 instituciones que impartían el grado en España en 2013 (una muestra del 45% de los centros), que supone el análisis de 763 guías docentes (GD).

Ambos documentos, los PPC brasileños y las GD españolas, si bien los primeros son mucho más extensos, entre 22 y 402 páginas (122,98 páginas), permiten conocer los objetivos o competencias generales establecidas en cada institución, el plan de estudios con las correspondientes asignaturas en cada centro, así como también las competencias y los objetivos específicos, los contenidos, las actividades formativas y de evaluación, y la bibliografía de cada asignatura.

Para analizar la información recogida de forma sistemática, se ha utilizado la técnica de análisis de contenido, que se aplicó en dos fases. En un primer momento, se realizó un análisis descriptivo y cuantitativo de documentos recogidos en cada país. En estos documentos se buscó las siguientes palabras clave por su relación directa con el objeto de investigación: coeducación, discriminación, equidad, feminismo, género, hombre(s), igualdad, mixto/a, mujer(es), y sexo, de acuerdo con el idioma original del documento. En una segunda fase, y a partir de los resultados del análisis descriptivo, se realizó un análisis del discurso de aquellos documentos que incorporaban algún término vinculado a la perspectiva de género.

196

A partir de un proceso deductivo-inductivo, según la forma de abordar la perspectiva de género y teniendo en cuenta la propuesta de Serra (2016), se estableció la siguiente categorización:

1. Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia, cuando no hay ninguna referencia al género;
2. Presencia superficial o “políticamente correcta”, cuando sólo se introduce en el apartado de “competencias”;
3. Reproduciendo a mujeres y a hombres, implican la inclusión de conocimientos relacionados con la mujer y al hombre, pero la forma de presentarse puede inducir a reproducir los modelos tradicionales de género;
4. Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias, esta categoría guarda relación con el reconocimiento de las aportaciones y las experiencias de las mujeres y da valor a la cultura deportiva femenina, puesto que da visibilidad

a la diversidad existente entre las diferentes mujeres, así como entre los hombres; y,

5. Transformación de las relaciones de género, se utiliza un lenguaje visibilizador y se reconocen las diferencias, se muestra un compromiso explícito con la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y una voluntad de mejorar y transformar la realidad de cada ámbito considerando las múltiples identidades existentes.

Para ello, se ha utilizado el programa de análisis cualitativo NVivo®, versión 12, como herramienta de apoyo.

### 3. Resultados y discusión

A continuación se muestran los resultados divididos en dos apartados. El primero hace referencia a la mayor o menor presencia de los términos vinculados a la perspectiva de género en los documentos de ambos países. El segundo apartado presenta los resultados del análisis del discurso de aquellos documentos en que aparece alguno de los términos. Para ello, se han identificado los documentos con las letras B (para referirse a los documentos de Brasil) o E (cuando se trata de documentos de España), seguidos por el número correspondiente al documento codificado.

197

#### 3.1 *La (in)visibilidad de la perspectiva de género*

El análisis de la presencia de términos vinculados a la perspectiva de género en todos los documentos político-pedagógicos permitió identificar 146 asignaturas que de alguna forma presentaron la perspectiva de género en la denominación de la asignatura, o en sus contenidos, objetivos, y/o bibliografía. En Brasil se identificaron 92 asignaturas, que representan un 3% del total analizado, y en España se identificaron 54, que representan un 7% del conjunto de guías docentes analizadas.

Los datos cuantitativos muestran una presencia muy reducida de la perspectiva de género en la formación en educación física en ambos países, y constatan que no se introduce de forma transversal tal y como se recomienda desde el marco legal. Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa (2014) exponen que el ámbito universitario se caracteriza por la poca o nula conciencia y sensibilidad sobre el tema, es decir, por la “ceguera en materia de género” por parte del profesorado. O bien no considera relevante o significativo prestar atención a la perspectiva de género en su tarea

docente, o bien adopta una postura neoliberal en la que considera la desigualdad de género como un aspecto superado (Scraton, 2013). Bajo el discurso neoliberal se considera que la igualdad ya se ha alcanzado y que las posibles diferencias existentes se pueden explicar por una cuestión de "elección personal", en la que "si quieres, puedes" (Pfister, 2010). Entonces, se da la creencia de que si ya se ha conseguido la igualdad, no hace falta introducirla en la formación del profesorado de educación física (Prat y Flintoff, 2012).

Si analizamos la presencia de cada una de las palabras, destaca la ausencia del término "feminismo" en ambos países, ya que está presente solo en un PPC brasileño y en una GD española, siendo la palabra menos mencionada. La omisión de este concepto constata lo que Weiner (2000) denomina el "miedo al feminismo". Un "miedo" existente en el ámbito de la formación del profesorado europeo que genera, por ejemplo, una tendencia a considerar más adecuado el término *género* que *feminismo*, o incluso a considerar la perspectiva de género un tema tabú, por lo que se le discrimina y excluye del programa educativo.

En el campo de la educación física, la actividad física y el deporte, varias investigaciones han revelado una falta de interés y compromiso en relación con la equidad y la justicia social en general, e incluso han detectado sentimientos de rechazo e incomodidad entre el profesorado en formación frente a estos contenidos (Flintoff, 1993; Prat y Flintoff, 2012).

198

Resulta también relevante el análisis de la presencia de la palabra "hombre(s)" y "mujer(es)" ya que el lenguaje contribuye a la construcción del imaginario y el pensamiento (Lledó, 2011). En Brasil, la palabra "hombre" es la más citada de las que se han buscado ya que aparece en 53 PPC (el 81,5%), siendo utilizada como sinónimo de "ser humano". En los documentos españoles, aún siendo menor su presencia, su utilización se realiza con el mismo sentido que en Brasil. Un ejemplo es el que, entre otros ejemplos, contempla en el currículo una asignatura titulada "*Homem, cultura e sociedade*" (B52). O también en esta dirección se puede encontrar el tema "*O jogo e o homem*" en los contenidos de la asignatura "*Bases Teórico-metodológicas do jogo*" (B56). En España, citas como "*la adaptación del hombre al medio que le rodea, lo que significa buscar una mejor integración humana...*" (E12) o bien "*se identifica con la idea del hombre como sujeto activo*" (E24) son ejemplos del uso del sustantivo "hombre" para referirse a "ser humano". Estas referencias son representativas de prácticamente todos los docu-

mentos que emplean el término “hombre” en su sentido genérico de la especie humana, pero que denota una perspectiva androcéntrica y sexista del lenguaje, como ha explicitado Lledó (2011).

Por contraste, en los documentos brasileños la palabra “mujer” fue citada en apenas 24 de los documentos. Y cuando se incorpora, la mayoría de estas citas aparecen solo en el título de algunas referencias bibliográficas, indicando una clara desigualdad de estatus en el uso de los términos “mujer” y “hombre”. Una excepción importante es de un PPC que utiliza ambos términos (mujer y hombre) en una misma frase: *“construir projetos de formação da docência profissional, tão necessário à educação, pressupõe, portanto, formar homens e mulheres capazes de intervir na realidade”* (B1). En los documentos españoles, el término “mujer” también aparece en varios casos en las referencias bibliográficas, si bien puede aparecer también en el descriptor de un tema de la asignatura: *“consideraciones nutricionales especiales en la práctica deportiva: deportistas niños y adolescentes, la mujer deportista; el deportista vegano, ...”* (E295), como una categoría especial a tratar. En raras ocasiones, aparecen las dos palabras clave juntas *“aspectos diferenciales en el entrenamiento de mujeres y hombres”* (E719).

Sin duda, el uso androcéntrico del lenguaje contribuye a falsear la realidad, mientras que un uso de un lenguaje no sexista mediante formas genéricas o duales permitiría poner de manifiesto cuando las mujeres están presentes en las guías docentes y si los conocimientos que se transmiten son igualmente válidos para unos y otras, ya que el hecho de “no nombrar” implica que se ignore esa realidad (Lledó, 2011). Así se puede observar como las ideologías, que en algunos casos se encuentran difuminadas, acaban saliendo a la luz a través del lenguaje utilizado, y a través de la omisión de determinados conceptos o términos que harían presente al colectivo femenino. Así, de una forma más o menos consciente se refuerza la ausencia de la perspectiva de género en la formación del futuro profesorado.

### 3.2 Las diferentes formas de inclusión de la perspectiva de género

Tras la descripción del nivel de (in)visibilidad de la perspectiva de género, a continuación se presenta el análisis del enfoque con el que se ha abordado la perspectiva de género en los documentos. Es decir, se examinan los discursos que quedan plasmados en los documentos analizados. En la tabla 1 se puede observar el porcentaje de documentos que se han clasificado según la categorización establecida (Serra, 2016).

Tabla 1. Asignaturas recogidas en cada una de las categorías

Categoría de análisis	España		Brasil	
	n	%	n	%
Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia	569	74,6	2.982	97,1
Presencia superficial o "políticamente correcta"	141	18,4	64	2,1
Reproduciendo a mujeres (débiles, pasivas y oprimidas), y a hombres	27	3,5	6	0,1
Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias	20	2,6	13	0,4
Transformación de las relaciones de género	7	0,9	9	0,2
TOTAL	763	100	3.074	100

Fuente: Elaboración propia.

Las características de las asignaturas que se encuentran en cada categoría, desde un punto de vista cualitativo, y las implicaciones que conllevan, se describen a continuación.

### 3.2.1 Ausencia de los conocimientos sobre las mujeres y su experiencia

200

El análisis de los datos extraídos de los documentos analizados revela que el 74,6% en España y 97,1% de las asignaturas en Brasil no se menciona ningún concepto relacionado con la perspectiva de género. Los datos indican una ausencia mayoritaria de enfoque acerca de las relaciones de género o referencias a las mujeres y su experiencia y realidad en las prácticas corporales.

En este nivel de discurso, cabe destacar de forma especial la ausencia del término "coeducación" en asignaturas obligatorias vinculadas a la pedagogía o a la didáctica. En Brasil, este término se encontró solo en dos documentos de instituciones distintas (B59 y B62), con apenas una citación cada una en el apartado de referencias bibliográficas. En el caso español, el concepto "coeducación" incrementa su frecuencia por el hecho de constar en una de las competencias del grado universitario de alguna universidad. Este es el caso de una universidad en el que redactan como competencia del título de grado "*hábitos sociales y valores democráticos (coeducación de géneros, respecto a la diversidad social,...*" (E9) por lo que se encuentra en la mayoría de GD de esta institución. En alguna otra ocasión, pero de forma escasa, aparece como temario a impartir: "*Coeducación y equidad. Estrategias coeducativas en el desarrollo de los bloques de contenido de Educación Física*" (E708), en una asignatura vinculada con la educación y con la transformación social denominada "*Educación Física y diversidad: análisis y*



*propuestas*". De ello se desprende que el enfoque coeducativo no parece ser trascendente en educación física, a pesar de que el marco normativo establece su necesidad y obligatoriedad (Serra, 2016).

También destaca la ausencia de la perspectiva de género en asignaturas vinculadas a la sociología o la historia de la actividad física y el deporte. A pesar que puede considerarse una categoría básica en los análisis socioculturales, son pocos los casos en los que se encuentran términos directamente relacionados con la perspectiva de género, por lo que se desprende que la categoría de género queda diluida bajo otras denominaciones genéricas como "aspectos socioculturales" o "derechos humanos" (Serra, 2016), lo que parece ser un dato común en ambos países investigados. Tal y como indica el estudio de Flintoff y Fitzgerald (2012), las cuestiones de género en la educación superior a menudo se consideran un tema periférico o secundario. Un ejemplo de ello es que el género acaba diluyéndose o fusionándose con otro tipo de diversidades que actualmente se consideran más relevantes, como puede ser la diversidad cultural o la educación adaptada (Prat y Flintoff, 2012; Serra *et al.*, 2016b), lo cual contribuye a la invisibilización de esta temática. Esta situación puede ser comprendida desde una perspectiva androcéntrica del conocimiento, que viene siendo denunciada por Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa (2014).

### 3.2.2 Presencia superficial o 'políticamente correcta'

En un 18,4% de las asignaturas españolas y en un 2,1% de las asignaturas brasileras se constata la presencia de la perspectiva de género de un modo que puede ser considerada superficial o políticamente correcta, pero poco efectiva en la práctica. Las 205 asignaturas con este enfoque incluyen en algún punto términos vinculados a la perspectiva de género, aunque el término aparece en un solo apartado y no se encuentra otra alusión en otros puntos.

Los resultados están de acuerdo con la investigación realizada por Pezzi *et al.* (2011) que indican que la perspectiva de género está incluida en los apartados generales de los documentos institucionales o en las competencias generales del título, pero no se desarrollan y concretan en las asignaturas que conforman el proceso de formación docente, lo que caracteriza tan solo un discurso correcto y de acuerdo con lo esperado, pero que no asegura que se lleve realmente a cabo.

### 3.2.3 Reproduciendo a mujeres y a hombres

En esta categoría se han identificado 27 (3,5%) asignaturas en España y 6 (0,1%) asignaturas en Brasil. Se trata de asignaturas que incluyen conocimientos relacionados con la mujer, si bien pueden conducir a reproducir los modelos tradicionales de género. En estos casos se observa que en ocasiones, si se aborda el conocimiento sobre mujeres, es para destacar su función reproductora, con temas como '*Actividad física durante el embarazo*' (E360) o '*Actividades acuáticas para embarazadas y bebés*' (E122), que son contenidos encontrados en asignaturas vinculadas a las actividades acuáticas, para poblaciones con necesidades específicas, fisiología del ejercicio, anatomía o entrenamiento deportivo. En algunos casos también se incluyen referencias a los aspectos biológicos y fisiológicos propios de las mujeres desde un enfoque patológico "*Mujer y embarazo. Personas con determinadas patologías*" (E453) o "*Poblaciones especiales: menstruación y disfunción menstrual, embarazo, osteoporosis, desórdenes alimentarios*" (E342). En esta cuestión, Goellner (2013) destaca que muchos discursos solo tienen en cuenta la feminidad que adopta la maternidad, de modo que se considera impropia cualquier actividad que ponga en peligro esta función.

202

Así mismo, en una institución del norte brasileño (B28), una asignatura vinculada a la temática de metodología del entrenamiento deportivo aborda las diferencias entre mujeres y hombres con términos que asocian a las mujeres a la fragilidad. En este sentido se constata como los estudios de educación física también están impregnados de un discurso que fomenta el determinismo biológico, lo que termina por reproducir modelos de género hegemónicos que refuerzan la visión dicotómica y la relación de superioridad e inferioridad entre mujeres y hombres (Pfister, 2010).

La reproducción ocurre no solo en las asignaturas de cuña biológica, pero también en aquellas vinculadas a las ciencias humanas y sociales. Algunas, como la de "*Dimensões Sociológicas da Educação Física e do Esporte*" (B50), fundamentándose en estadísticas de participación o la falta de interés de las niñas, acaban por generar un discurso acrítico donde las mujeres son el 'problema', pues participan menos y no están motivadas para la práctica deportiva, sin analizar que estas diferencias son construidas socialmente y a partir de relaciones de poder existentes en todas las interacciones sociales, en especial en las organizaciones deportivas donde impera una hegemonía del modelo androcéntrico.

### 3.2.4 Reconociendo lo femenino y las múltiples diferencias

En esta categoría se identificaron a 20 (2,6%) asignaturas en el caso español y 13 (0,4%) asignaturas en el caso brasileño. Los elementos que caracterizan esta categoría tienen relación con el reconocimiento de las aportaciones de las mujeres y a sus experiencias con el deporte y la actividad física, buscando explicitar las formas de hacer de las mujeres por sí mismas, así como las diferencias de las mujeres entre sí. Entre las asignaturas brasileñas identificadas en esta categoría se encuentra una asignatura de una universidad pública del sur del país con la denominación de "*Dimensões do Processo Ensino-Aprendizagem da Educação Física I*" (B59), en la que se pretende reflexionar sobre las experiencias de las chicas en educación física y su relación con la metodología de aprendizaje del movimiento, del deporte y de otras prácticas corporales. En ella se desprende la intención de desarrollar conceptos como inclusión, diferencia, o desigualdad, sexualidad y género, además de otras temáticas como clase social o etnia, como elementos esenciales para la formación profesional y el ejercicio docente. En esta línea, se presentan las diferencias y desigualdades entre mujeres y hombres considerando la importancia del proceso de socialización y las relaciones de poder en el marco del patriarcado.

Las asignaturas que discuten los significados culturales del cuerpo son importantes para el reconocimiento de las múltiples diferencias y propiciar rupturas con la visión dicotómica del ser humano. Es el caso de una asignatura que se encuentra en la malla curricular de una institución privada del nordeste brasileño, titulada "*Fundamentos Antropológicos da Educação Física*" (B23). Entre otros contenidos, aborda la temática de los usos y significados del cuerpo y las prácticas corporales y el deporte como expresión de la cultura y de la sociedad. Desde estas asignaturas se despliega el pensamiento de Marta Lamas que nos aporta la siguiente reflexión:

Si el cuerpo es el lugar donde la cultura aterriza los significados que le da la diferencia sexual, ¿cómo distinguir qué aspectos de ese cuerpo están libres de marca cultural, o sea, de género? No hay forma de responder a esta interrogante porque no hay cuerpo que no haya sido marcado por la cultura (Lamas, 1995, p. 56).

En el proceso de formación de los futuros y futuras profesoras, se considera relevante impartir una práctica docente desde la pedagogía crítica, en la que se reflexione sobre las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, así como poner en evidencia los estereotipos de género. Es decir, es importante reflexionar sobre la influencia de las etiquetas sociales para elegir una actividad u otra, ayudando a combatir el sesgo de género en aquellas actividades consideradas de hombres o de mujeres. Así mismo, es importante articular las cuestiones de género con las cuestiones de desigualdad racial y de clase social, desde una perspectiva interseccional,

lo que potenciaría la lucha por los derechos humanos y la igualdad efectiva. Esta perspectiva se da en algunas GD de las asignaturas relacionadas con la sociología (E259) o la psicología (E510) argumentando que se debe comprender la relación entre la práctica de la actividad física en función del conjunto de características de las personas (edad, género, etnia y clase social).

### 3.2.5 Transformación de las relaciones de género

De las 3074 asignaturas analizadas en Brasil, fue posible identificar que solo nueve (0,2%) que tienen como eje central la transformación de las relaciones de género y el desarrollo de buenas prácticas para empoderar a las mujeres, rasgo que se encuentra en siete (0,9%) de las 763 asignaturas españolas.

Por ejemplo, la asignatura de *"Innovación y cambio sociocultural en la actividad física y el deporte"* (E421) incorpora propuestas para la transformación de los modelos y relaciones tradicionales de género, y experiencias que favorecen la participación de los diversos colectivos minoritarios. También la asignatura de *"Sociología de la Actividad Física y Deporte"* (E9) se propone intervenir para modificar los modelos tradicionales de género, y en la asignatura de *"Planificación y organización de sistemas y actividades deportivas"* (E119), se apuesta por desarrollar un plan de igualdad en un sistema deportivo. Así mismo, en la optativa *"Mujer y deporte"* (E280) se ofrece un enfoque holístico a la perspectiva de género considerando no sólo aquello que afecta a las mujeres, como puede desprenderse del título, sino que aporta una visión integral de la cuestión, incorporando también las distintas masculinidades.

De las nueve asignaturas brasileñas, apenas cuatro de ellas son obligatorias, mientras que las otras cinco son optativas, como la asignatura titulada *"Gênero na Educação Física"* (B62). En este contexto, hay instituciones que destacan, como por ejemplo una institución privada B21, ubicada en la región nordeste de Brasil. En esta institución hay una asignatura específica situada en el primer semestre del primer curso que tiene como título *"Corpo, Gênero e Sexualidade"*, en la que se propone estudiar las construcciones histórico-sociales de género y sexualidad en la educación física en el contexto escolar. Se encuentra insertada en un conjunto de asignaturas que contribuyen a los conocimientos sociales y antropológicos de la educación física, con la intención de presentar cuestiones actuales del campo y necesarias al ejercicio de la docencia. Además de esta asignatura que es optativa, hay varias asignaturas obligatorias – *"Ginástica, Esportes Individuais I e II,*

*Esportes Coletivos I e II* (B21), impartidas en diferentes semestres a lo largo de los tres primeros años de la formación, que también incorporan la discusión de la perspectiva de género y se apoyan en bibliografía básica específica.

Sin embargo, en la visión de conjunto, estos casos son excepcionales. El análisis del global de los datos nos indica un panorama muy difícil en la formación docente desde la perspectiva de género en este campo, ya que lo poco que hay se presenta de forma puntual y con poca articulación con las otras asignaturas.

#### 4. Conclusiones

Los efectos de la desigualdad de género en educación son múltiples y complejos, y están vinculados a factores estructurales y de contexto (Montané y Pessoa de Carvalho, 2012). Desde esta investigación, se ha podido observar, en primer lugar, que en los dos países existen marcos legales y administrativos por lo que se refiere a la inclusión de políticas de género en la educación superior, si bien con diferencias relevantes. En España, las leyes a favor de la igualdad y el marco de transformación del EEES han favorecido la incorporación de medidas para su inclusión en todos los estudios universitarios, ofreciendo un punto de partida favorable a la transformación de los modelos y relaciones tradicionales de género desde la educación superior. Por otra parte, en Brasil las normativas actuales y el contexto político no han propiciado un contexto favorecedor a su inclusión, sino más bien lo contrario, ya que se encuentra en una clara regresión (Nicolino *et al.*, 2017; Nicolino, 2018), con la finalidad de distorsionar y eliminar los estudios de género del campo académico, por medio de la *“dessubstancialização de seus sentidos histórico, socioantropológico e político”* (Gonçalves y Mello, 2017). Al comparar los dos países, se destacan las diferencias en el desarrollo de políticas de igualdad: en Brasil, la desigualdad relacionada con el género convive con la disparidad de ingresos financieros y las diferencias de etnia y religión en un contexto cultural aún conservador y reaccionario. En España, a pesar de tener las políticas de igualdad más desarrolladas, los procesos de discriminación se convierten en más sutiles (Montané y Pessoa de Carvalho, 2012). En ambos casos se convive con diferentes formas de inequidad, además de violencias de género cotidianas.

A pesar de la diversidad de marcos políticos y sociales que presentan las dos realidades analizadas, por lo que se refiere a la presencia de la perspectiva de género en los currículos de formación docente en educación física, los resultados del estudio muestran situaciones similares. Coincidiendo con Tetreault (1985), los discursos

pueden ayudar a la perpetuación de los roles de género y de la visión androcéntrica del mundo, o bien aportar conocimiento para ayudar en el cambio de la sociedad a través de la educación en cuestiones de género. A pesar de que los conocimientos sobre las relaciones de género se han extendido y multiplicado en los últimos años, se constata que en ambas realidades prevalece una mirada masculina en el campo de la educación física, la actividad física y los deportes, indicando un largo camino por delante hasta alcanzar la igualdad de género.

En ambos países la presencia de la perspectiva de género en la formación del futuro profesorado o profesional de la actividad física y el deporte es puntual y anecdótica, aunque se observa una presencia algo más fuerte en España, lo que tal vez pueda ser atribuido a su marco legal y al contexto de transformación social. Así, según se desprende de los resultados de este estudio, la poca concreción de las nuevas políticas, como denuncian Anguita y Torrego (2009), y la falta de propuestas claras para su introducción y puesta en práctica, llevan a que, finalmente, no se concreten en las guías docentes.

206

En Brasil, es posible afirmar que la presencia de la temática de género se encuentra de forma muy puntual y poco articulada con los objetivos planteados en la legislación para el proceso de formación docente en las instituciones. Se detecta su presencia en títulos y objetivos de algunas asignaturas, pero no se concreta en las referencias bibliográficas u otros apartados que subsidiarían la práctica docente. Poco se observa en los principios y objetivos generales de los proyectos pedagógicos y curriculares, prevaleciendo una perspectiva androcéntrica y sin hacer menciones más específicas a la igualdad de género u otras cuestiones relacionadas a los derechos humanos.

Los resultados del estudio nos indican que en ambos contextos se hace necesaria una urgente revisión de las GD y PCC, y un compromiso institucional para que estas propuestas sean implementadas de forma efectiva, no únicamente para cumplir la normativa vigente, sino por el compromiso social que esto significa. La propuesta de categorización por niveles que se desprende de esta investigación puede servir de ayuda a los y las profesionales para reflexionar y situarse en alguna de las categorías sugeridas, y analizar que elementos puede incorporar o ampliar para que su docencia incorpore aspectos de mejora. De esta forma detectar si la perspectiva de género en sus asignaturas es ausente, superficial, reproductiva o transformadora.

Por otra parte, es necesario también aclarar las limitaciones de una investigación que se basa en documentos como evidencia empírica. Por su naturaleza, los documentos no muestran la versatilidad de un currículo “en acción” con la cultura local

e institucional. No recogen, tampoco, las estrategias docentes durante el proceso de formación o los recursos didácticos (videos, mensajes, metodologías, reflexiones que utilizan en sus clases, etc.) que se ponen en práctica. Por el hecho de que los documentos incorporen términos vinculados a la perspectiva de género, no implica necesariamente que se introduzca en la docencia en el aula, y del mismo modo, que no se mencione, no implica que no se introduzca. Por ello, se propone como línea de trabajo futura analizar otros materiales curriculares del profesorado (como sus diapositivas, apuntes, etc.), así como su discurso en el aula.

A pesar de estas consideraciones, los datos nos indican un aspecto de la realidad que no es menor y no debería ser menospreciado o tratado como meramente administrativo. El estudio, en general, mostró que la discusión de género es puntual en el proceso de formación docente en educación física en ambos países, a pesar de los casi 70 años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los más de 200 años de la Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana. Hemos avanzado, pero hay mucho por hacer en el campo de la formación docente y en el de la investigación con vistas a la equidad de género.

## Referencias bibliográficas

- Anguita, R., y Torrego, L. (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23), 17-25.
- Antas, R. C. y Arantes, A. S. (2019). Supressão do conceito de gênero em documentos de educação no Brasil: debates e contexto. *Revista Cocar*, 13(26), 393-407.
- Blat, A. (1994). Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 123-145. <http://dx.doi.org/10.35362/rie601210>
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48. <http://dx.doi.org/10.35362/rie601206>
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF).
- Chuppa-Cornell, K. (2005). The conditions of difficulty and struggle?: A discovered theme of curriculum transformation and women's studies discourse. *NWSA Journal*, 1(17), 23-24. <http://dx.doi.org/10.2979/NWS.2005.17.1.23>.

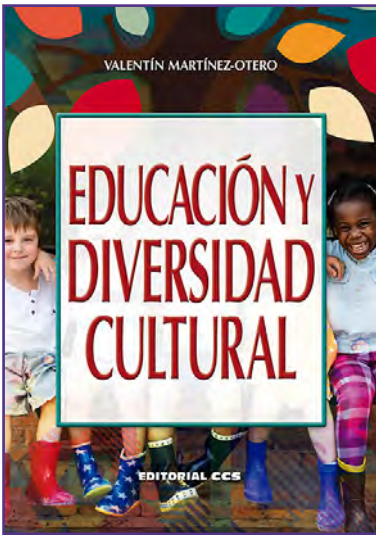
- Devís-Devís, J., Peiró, C., Molina, P. J., Villamón, M., Antolín, L., y Roda, F. (2001). Los materiales curriculares impresos en educación física: clasificación, usos e investigación. *Movimento*, 15(7), 119-136.
- Donoso-Vázquez, T., Montané A. y Pessoa, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 157-171. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204121>
- Flintoff, A. (1993). One of the boys? Gender identities in physical education initial teacher education. En I. Siraj-Blatchford (Ed.), *Race, gender and the education of teachers* (74-85). Buckingham: Open University Press.
- Flintoff, A. y Fitzgerald, H. (2012). Theorizing Difference and in(Equality) in Physical Education, Youth Sport and Health. In F. Dowling, H. Fitzgerald y A. Flintoff (Eds.), *Equity and Difference in Physical Education, Youth Sport and Health: A Narrative Approach* (11-36). London: Routledge.
- Goellner, S. (2013). A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. En P. Dornelles (Ed.), *Educação Física e gênero: desafios educacionais* (23-44). Ijuí: Editora Unijuí.
- Gonçalves, E., & Mello, L. (2017). Apresentação: Gênero - Vicissitudes de Uma Categoria e Seus 'Problemas.' *Ciência e Cultura*, 69(1), 26-30. <https://doi.org/10.21800/2317-66602017000100012>.
- Hernández, J., Gómez, R. H., Cinta, D., Carralero, A., y Altuve, E. (2008). Análisis de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica: los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú y Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 1-16. <https://doi.org/10.35362/rie4512166>
- Lamas, M. (1995). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. *Revista Estudios de Género*, 1, 10-61.
- Lledó, E. (2011). *Manual de llengua per visibilitzar la presència femenina*. Disponible en: <http://www.beat.cat/manualdellengua/>
- Lei 9394/2006, de 20 de diciembre, que establece las directrices y bases de educación nacional (DOU, de 23 de diciembre, 2016).
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 238 § 28927 a 28942 (1990).
- Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, BOE 71 § 6115 (2007).
- Maher, F. A., y Tetreault, M. K. T. (2011). Long-term transformations: excavating privilege and diversity in the academy. *Gender and Education*, 23(3), 281-297. <http://dx.doi.org/10.1080/09540253.2010.491790>.
- McIntosh, P. (1984). Interactive phases of curricular re-vision: a feminist perspective. En B. Spanier, A. Bloom y D. Boroviak (Eds.), *Toward a balanced curriculum: A*



*sourcebook for initiating gender integration projects*. Chicago: Schenkman Publishing Company.

- Montané, A., y Pessoa de Carvalho, M. (2012). Diálogo sobre género: justicia, equidad y políticas de igualdad en educación superior (Brasil y España). *Revista Lusófona de Educação, 21*, 97-120.
- Nicolino, A., Canon Buitrago, E., Campomar, G.C., Nicolás Patierno, M.G., Dogliotti, P., López de d'Amico, R. (2017). Educação Física e género: um estudo panorâmico da legislação e dos currículos de formação docente da América-Latina. En A. M Silva y V. Molina (Eds.), *Educación Física en América Latina. Currículos y Horizontes Formativos* (63-106). Anhangabaú-Jundiaí: Paco Editorial.
- Nicolino, A. (2018). Género nos currículos da formação docente em Educação Física no Brasil. En M. A. Paraíso y M. C. S Caldeira (Ed.), *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades* (73-91). Belo Horizonte: Mazza.
- ONU. (2015). Objetivos de desenvolvimento sustentável. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, Nova York.
- ONU. (2019). Mulheres participa de sessão solene da Câmara por 13 anos da Lei Maria da Penha. Recuperado de <https://bit.ly/2MzvbRE>
- Pereira e Silva, I., Pereira da Silva, J. M., Grabowski, G., & Zucchetti, D. T. (2017). As competências para o século XXI na perspectiva dos professores Um estudo na região centro-oeste de Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación, 74*, 193-216. <https://doi.org/10.35362/rie740614>
- Pezzi, P., López, I., Marchant, A., Méndez, M. T., Ramos, E. M., Ruiz, M. B., y Ybáñez, P. (2011). *Universidad y feminismo: la integración transversal de los estudios de género en las prácticas docentes en Humanidades*. Comunicación presentada en Congreso Internacional Educación para la igualdad: Género y Sexualidades, Granada.
- Pfister, G. (2010). Women in sport – gender relations and future perspectives. *Sport in Society, 13*(2), 234-248. <http://dx.doi.org/10.1080/17430430903522954>.
- Plano Nacional de Educação, que define o plano nacional de educação para a década (2014-2024), Ministério da Educação/Brasil.
- Prat, M., y Flintoff, A. (2012). Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(3), 69-83.
- Resolução Conselho Nacional de Educação, de 1 de julio de 2015, CNE Nº 02 de 2015, Ministério da Educação/Brasil (2015).
- Rosado-Nunes, M. J. F. (2015). A "ideologia de género" na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. *HORIZONTE - Revista De Estudos De Teologia E Ciências Da Religião, 13*(39), 1237-1260. <http://dx.doi.org/10.5752/P.2175-5841.2015v13n39p1237>

- Scraton, S. (2013). Feminism and Physical Education: does gender still matter?. En G. Pfister y M.K. Sisjord (coord). *Gender and Sport, Changes and challenges*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 199-216.
- 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. <http://dx.doi.org/10.35362/rie2301012>
- Serra, P. (2016). La perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte. Tesis doctoral – Universtat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/402513>
- Serra, P., Vizcarra, M.T., Garay, B., Prat, M., y Soler, S. (2016a). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de actividad física y el deporte. *Movimento*, Porto Alegre, 22 (3), 821-834. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.56959>
- Serra, P., Soler, S., Prat, M., Bizkarra, M., Garay, B., y Flintoff, A. (2016b). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science Degree in Spain. *Sport, Education and Society*. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2016.1199016>.
- Svendsen, A. M., y Svendsen, J. T. (2016). Teacher or coach? How logics from the field of sports contribute to the construction of knowledge in physical education teacher education pedagogical discourse through educational texts. *Sport, Education and Society*, 21(5), 796-810. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.956713>.
- Tetreault, M. K. (1985). Feminist Phase Theory: An Experience-Derived Evaluation Model. *The Journal of Higher Education*, 56(4), 363-384. <http://dx.doi.org/10.2307/1981301>.
- UNESCO (2013). *Relatório Final do Seminário Educação em sexualidade e relações de gênero na formação inicial docente no ensino superior*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Weiner, G. (2000). A critical review of gender and teacher education in Europe. *Pedagogy, Culture y Society*, 8(2), 233-247. <http://dx.doi.org/10.1080/14681360000200091>.



Valentín Martínez-Otero Pérez (2019). *Educación y Diversidad Cultural*. Madrid: Editorial CCS, 140 páginas. ISBN: 978-84-9023-958-2

El libro se ha gestado durante la estancia de investigación realizada por Valentín Martínez-Otero en Brasil, durante medio año, en 2019. Como se puede constatar, ha sido un tiempo muy aprovechado intelectualmente, algo que no siempre acontece con toda beca de investigación.

Este libro trata de educación, lo cual es lógico, pues el autor es profesor de la Facultad de Educación de la UCM, y muestra su capacidad de la reflexión, sumada a su

ya larga experiencia pedagógica. Como es de esperar en todo trabajo científico serio, sus afirmaciones se ven respaldadas por una potente revisión documental.

Los temas que se abordan ayudan a orientar significativamente a los estudiantes y profesores de las distintas carreras relacionadas con Educación, especialmente en lo que se refiere a relevantes aspectos teóricos de alcance práctico.

En el primer capítulo, tras presentar algunas cuestiones sobre la formación inicial y permanente de los profesionales de la educación (profesores de los diferentes niveles y educadores sociales), se profundiza en los modelos formativos más destacados: académico, técnico, personalizado y hermenéutico-reflexivo.

El segundo capítulo se adentra en el concepto de diversidad cultural -algo fundamental en toda discusión: la definición de sus términos- y en los retos formativos que los educadores tienen en este ámbito concreto.

El tercer capítulo se enfoca en la atención escolar y social a la diversidad cultural, así como en los planteamientos pedagógicos concretos que, con desigual acierto, han abordado la cuestión.

El cuarto capítulo ofrece claves educativas para favorecer el encuentro entre culturas tanto en la escuela como en la sociedad. Parte de la base de que la educación intercultural, cabalmente entendida, es la mejor propuesta pedagógica teórico-práctica para promover la convivencia en entornos presididos por la pluralidad. También se analiza el impacto de la interculturalidad en la personalidad y en la identidad, particularmente amenazadas en contextos excluyentes.

Precisamente por ello, los capítulos quinto y sexto se dedican a reflexionar sobre la educación inclusiva considerada un deber social y un derecho personal, desde

una óptica pedagógica que, de nuevo, rebasa el campo escolar y entra de lleno en el campo social. De ahí que haya que reclamar a nuestra sociedad una conjunción de esfuerzos.

El capítulo séptimo, aunque no pierde la interdependencia con los demás, se dedica a la comunicación intercultural, realidad no siempre atendida en los estudios pedagógicos, y menos aún si se trata de aspectos no verbales, que, sin embargo, tienen una importancia capital en la mejora de las relaciones entre personas de distintas culturas, al igual que en el discurrir del proceso educativo escolar y social en contextos culturalmente diversos.

Un último capítulo, el octavo, se ocupa de la mediación intercultural. Aunque se trata de una labor profesional que exige un perfil competencial específico, su conocimiento básico por parte de los profesionales de la educación les puede resultar de gran beneficio aplicativo.

Nuestro último LI CICA (Coloquio Internacional sobre Cerebro y Agresión), al mismo tiempo Jornadas Internacionales organizadas por el Grupo de Investigación Complutense sobre "Psicosociobiología de la Violencia: educación y prevención", que dirige el Dr. Martínez-Otero, y parcialmente realizado en el Centro Asturiano de Madrid, en septiembre de 2019, lo dedicamos en cierto modo a esta temática: "Violencia y diversidad cultural", lo que permitió enfatizar, entre otros aspectos, el papel de la educación en la salvaguarda y la promoción de la diversidad cultural, así como en la prevención de la violencia y en el fomento de la convivencia.

212

En las mencionadas Jornadas, se trataron importantes aspectos, tales como: la conceptualización de la diversidad cultural, la formación de educadores en diversidad cultural, la violencia de género, un abordaje pedagógico del racismo y la xenofobia, las modalidades de violencia, la educación intercultural, así como el papel del Derecho ante la violencia. En las mismas participaron, presentando interesantes aportaciones científicas, colegas de diez países de diversas procedencias culturales: América (EEUU -en concreto Hawaii-, Brasil, México y Colombia), Europa (Alemania, Italia, Polonia, y España), y África (Nigeria y África del Sur). Sus aportaciones están incluidas en el libro "Violencia y Diversidad Cultural", recientemente publicado por la Universidad Antonio de Nebrija.

Pues bien, de un modo u otro, estas cuestiones se abordan en el libro que reseñamos: la diversidad hace referencia a la variedad, a la diferencia, a una abundancia de realidades desemejantes. Aunque hay diversidad en distintos aspectos, incluso en el mundo de la educación, el foco del libro se pone en esa diversidad cultural, patente en la sociedad y en las instituciones educativas (centros escolares, asociaciones socioeducativas, etc.), que precisa una sensibilidad, un respeto y una atención especiales por parte de los profesionales.

Aunque el concepto de 'diversidad cultural' no está consensuado, como reconoce el autor del libro, por tratarse de una noción compleja, entendemos que ha de

tener una creciente significación en el terreno científico por su compromiso con la mejora de la vida personal y social. De ahí que, al hablar de ella en un sentido positivo, constructivo, valioso, reclamemos una adecuada consideración pedagógica.

La diversidad cultural nos lleva automáticamente a afirmar que la cultura -material e inmaterial- es esencial para nuestro despliegue como personas en un mundo compartido. La convivencia se afirma con el respeto a todas las culturas, que integran el rico patrimonio de la humanidad. De ahí que se deba respetar y proteger la cultura de todos los pueblos, por pequeños que sean, con la salvedad de prácticas violentas que atenten contra la dignidad humana.

Este libro es particularmente sensible a la realidad multicultural. Está comprometido con la prevención del racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación o violencia, algunas muy sutiles, pero igualmente insidiosas. La educación permite ensayar nuevas prácticas comunicativas y relacionales distinguidas por el reconocimiento de la diversidad cultural y del otro como persona con toda su dignidad. Unas interacciones fundadas en el respeto al derecho a ser diferente y, cómo no, en la dignidad de la persona.

La actitud aproximativa hacia los otros “diferentes” o considerados como tales, queda favorecida en los ambientes donde se cultiva la cordialidad, un imperativo de convivencia, algo que se reivindica desde las páginas de este libro, en el que, de un modo u otro, todos los temas en él abordados convergen en un horizonte impulsor de convivencia.

Obviamente, el presente libro no es el único existente en este ámbito pedagógico, pues cada vez hay más contribuciones valiosas, pero todavía es mucho lo que se debe trabajar en este terreno. Y la obra del profesor Martínez-Otero es todo un hito a considerar a este respecto. Estoy seguro de que este nuevo libro promoverá la reflexión, el diálogo, la formación de educadores y, en definitiva, contribuirá a dar pasos hacia la convivencia intercultural en la escuela y en la sociedad.

*Jesús Martín Ramírez*  
Universidad Antonio de Nebrija, España