



*Daniel Losada Iglesias
Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor
Eider Goñi Palacios
(Editores/Editoreak)*

2 XXVIII Jornadas de Investigación
2 en Psicodidáctica
0 Psikodidaktikako
2 XXVIII. Ikerkuntza-jardunaldiak

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Unibertsitateko Biblioteka

Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (28^a. 2021)

XXVIII Jornadas de Investigación en Psicodidáctica [Recurso electrónico] = Psikodidaktikako XXVIII. Ikerkuntza Jardunaldiak / editores = editoreak, Daniel Losada Iglesias, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor, Eider Goñi Palacios. – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, 2022.

1 recurso en línea: PDF (131 p.)

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-413-4.

1. Psicopedagogía – Investigación. 2. Psicopedagogía – Congresos. I. Losada Iglesias, Daniel, ed. II. Jaureguizar Alboniga-Mayor, Joana, ed. III. Goñi Palacios, Eider, ed. IV. Tít.: Vigésimo octavas Jornadas de Investigación en Psicodidáctica. V. Tít.: Psikodidaktikako XXVIII. Ikerkuntza Jardunaldiak.

(0.034)37.015.3

ÍNDICE

LA SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (E.S.O Y BACHILLERATO) Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LAS PRUEBAS PISA 2018.....	3
Sara Aguinaga López, Arantzazu Rodriguez Fernandez y Aranzazu Zabala Fernández.....	3
COVID-19 Y JÓVENES: PERCEPCIÓN Y NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN	25
Andoni Barragán Gezuraga y Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor	25
AUTOPERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TORNO AL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE SU ALUMNADO	47
Asier Ealo Ochoa de Eribe, M ^a Olga Cardeñoso Ramírez y Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor.....	47
ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LAS PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE EMPODERAMIENTO DE LA MADRE PUÉRPERA.....	67
Leire Etxezarraga Estankona, Joana Jauregizar Alboniga-Mayor y Alaitz Aizpurua Sainz.....	67
INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA CHILENA.....	91
Alex Christian Fernández Astorga, José Miguel Correa Gorospe.....	91
ANTZERKI APLIKATUA HEZKUNTZAN.....	107
Itziar Urretabizkaia Zabaleta.....	107
ESTUDIO DE CASO DE “EDUCABLOG”: BLOG PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SOCIAL.....	121
Iñigo Rodríguez Torre, Leire Darretxe Urrutxi, Monike Gezuraga Amundarain.....	121



LA SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA (E.S.O Y BACHILLERATO) Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN LAS PRUEBAS PISA 2018

THE SATISFACTION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS (E.S.O AND BACCALAUREATE)
AND ITS RELATIONSHIP WITH ACADEMIC PERFORMANCE ACCORDING TO THE PISA 2018
TESTS

Sara Aguinaga López, Arantzazu Rodriguez Fernandez y Aranzazu Zabala
Fernández

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

La influencia de la satisfacción docente ha generado un gran interés en el ámbito de la investigación psicoeducativa, especialmente en la búsqueda de variables que la definan. Este trabajo analiza, mediante un modelo cuantitativo correlacional no experimental, la relación entre la satisfacción docente de educación secundaria (ESO) y Bachillerato con la puntuación obtenida en las pruebas Pisa 2018. El concepto de satisfacción docente se concreta en este estudio a partir de las variables Autonomía y ajuste laboral, Reconocimiento social y Condiciones laborales. Participaron en este estudio 90 docentes de forma voluntaria, que enseñan en ambas etapas educativas, de entre 1 y 36 años de docencia (Medad=12.02, DT=10.015) en trece Comunidades Autónomas seleccionadas, de los cuales 22% eran hombres y el 69% mujeres. Los resultados del estudio no evidencian una sólida relación entre las variables Ajuste escolar, Percepción de reconocimiento social y Condiciones laborales con los resultados obtenidos en Ciencias y Matemáticas en las Pruebas PISA 2018; sin embargo, los datos si confirman una correlación significativa entre la Autonomía docente y las puntuaciones en Ciencias del alumnado ($r=-.231$; $p<.029$). Para finalizar se discuten los resultados, así como las perspectivas futuras de la investigación y sus implicaciones prácticas.

Palabras clave: satisfacción docente, pruebas PISA, autonomía y ajuste laboral, condiciones laborales, reconocimiento social.

Abstract

The influence of teacher satisfaction has generated great interest in the field of psychoeducational research, especially in the search for variables that define it. This paper analyzes, by means of a non-experimental quantitative correlational model, the relationship between teacher satisfaction in Secondary Education (ESO) and Baccalaureate with the score obtained in the Pisa 2018 tests. The concept of teacher satisfaction is specified in this study from the variables Autonomy and work adjustment, Social recognition and Working conditions. Ninety teachers participated in this study on a voluntary basis, teaching in both educational stages, between 1 and 36 years of teaching (Medad=12.02, SD=10.015) in thirteen selected Autonomous Communities, of which 22% were male and 69%, female. The results of the study do not evidence a strong relationship between the variables School Adjustment, Perception of Social Recognition and Working Conditions with the results obtained in Science and Mathematics in the 2018 PISA Tests; however, the data do confirm a significant correlation between Teaching Autonomy and student Science scores ($r=-.231$; $p<.029$). To conclude, the results as well as the future perspectives of the research and its practical implications are discussed.

Keywords: teacher satisfaction, PISA tests, working autonomy and adjustment, working conditions, social recognition

Correspondencia: Sara Aguinaga López, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, código Unesco 61020, Universidad del País Vasco, Leioa. E-mail: saguinaga002@ikasle.ehu.eus

Introducción

El concepto de satisfacción laboral

Pese a las múltiples perspectivas, la definición de satisfacción laboral no ha alcanzado una interpretación única que haya sido universalmente aceptada (Pozo et al., 2005). A su vez, muchas son las variables que se han estudiado en relación a la satisfacción docente y los factores influyentes, tales como el estrés o el desgaste laboral. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones coinciden en la dificultad para consolidar una única definición (debido a la multidimensional de la misma) (Volkwein y Parmley, 2000). Las variables escogidas para este estudio han sido seleccionadas tras una revisión previa de la literatura acerca de la satisfacción laboral, procurando reunir aquellas que engloben con mayor precisión el concepto analizado. No obstante, resulta importante continuar estudiando aquellas variables que están ligadas a la satisfacción laboral para identificar las que pueden ser cambiadas o modificadas para dar lugar a una mayor satisfacción, motivación y bienestar por parte de los docentes en la labor que realizan (Griffin, 2011)

En relación a la satisfacción laboral, los resultados de la investigación de Anaya y Suárez (2006) no evidencian diferencias significativas entre la satisfacción de hombres y mujeres. Los datos de la OCDE recogidos en el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje TALIS 2018 concluyen en la misma línea que el 96% de los docentes de la etapa Secundaria Obligatoria informan de que, en general, están satisfechos con su trabajo (siendo el promedio de la OCDE del 90%).

Herzbert y la teoría bifactorial

A mediados del siglo XX, en relación a la satisfacción laboral, se desarrolló la teoría denominada bifactorial (Herzbert, 1959). En ella su autor plantea diferenciaciones entre dos atributos que influyen en la satisfacción o insatisfacción laboral de los trabajadores: los denominados factores motivadores o intrínsecos, los cuales se relacionan con el contenido del trabajo y la satisfacción laboral, y los factores higiénicos o extrínsecos, los cuales tienen que ver con aspectos que conllevan seguridad y estabilidad en el trabajo. De este modo, la presencia de los factores higiénicos evitan la insatisfacción del trabajador, pero por sí mismos no elevan el índice de satisfacción del empleado. Es decir, su ausencia genera insatisfacción pero su presencia no garantiza la satisfacción (Herzberg et al., 1959, como se citó en Falcón, 2015). De esta manera, la ausencia de factores extrínsecos no necesariamente se traduce de manera automática en rechazo a la tarea o al cargo, ya que ésta puede estar cubriendo las expectativas profesionales o personales por ser un trabajo retador e interesante para el trabajador (Ramirez y Torres, 2020).

La teoría bifactorial, por tanto, demuestra que es necesario rediseñar estrategias que aumenten la motivación teniendo en consideración las oportunidades de desarrollo de logro, por medio de la autonomía, la

responsabilidad y el reconocimiento personal, con énfasis en los motivadores internos del individuo (Camargo, 2016).

Tomando como referencia esta teoría bifactorial, se plantean tres variables para su estudio en este trabajo, siendo dos de ellas de naturaleza intrínseca o motivacional (Autonomía y ajuste laboral, y Percepción de reconocimiento social) y una última variable de naturaleza extrínseca o higiénica (Condiciones laborales).

Factores de motivación. Autonomía y ajuste laboral

En lo que respecta a la autonomía docente, esta debe ser entendida como una independencia ideológica de las limitaciones que se imponen en la práctica cotidiana, así como la reflexión crítica de las demandas sociales, lo que facilita según Cormellas (2001) que la persona tome decisiones y solvete con mayor éxito los requerimientos y las exigencias con las que se encuentra. En el ámbito laboral la autonomía supone la posibilidad de tomar decisiones y llevar a cabo acciones de manera auto-dirigida. La carencia de la misma implica tener que depender de otros al decidir y ejecutar las acciones propias, lo que radica en un impedimento interior que anula o dificulta el ejercicio laboral (Gimeno, 2009). Alcanzar una adecuada autonomía docente supone conseguir la profesionalidad deseada y lograr la identificación con la profesión docente, aspectos clave no solo en relación con la satisfacción laboral individual, sino como modelo docente que favorecerá el conocimiento de la identidad del niño y la necesidad de autoafirmación como bases para desarrollar la autonomía en el alumnado (Rojas, 2004). Además, junto con otros factores, tal y como identifica el autor, la autonomía docente está relacionada con la estimulación de la creatividad, así como con la motivación, el trabajo en equipo, el reconocimiento de ideas creativas y el incentivo de resultados creativos. Esta creatividad, junto con un ambiente de socialización, es una condición idónea para despertar en el profesorado emociones que lleven a tener satisfacción frente a su trabajo (Dul et al., 2011). De acuerdo con estas palabras, un buen nivel de autonomía docente fomentará la creatividad intelectual, de manera que se enriquezcan las aportaciones a la organización educativa.

De acuerdo con los datos que arrojan las investigaciones recientes en relación a la autonomía docente (EURYDICE, 2007; OCDE, 2009; PISA, 2007, 2010), relacionan una mayor autonomía de los actores educativos con un mejor desempeño de los estudiantes, dirigiendo sus conclusiones hacia la autonomía pedagógica: a la posibilidad de decidir sobre los contenidos curriculares, la política de evaluación y los materiales utilizados (OCDE, 2011). A su vez, estas investigaciones indican que los sistemas educativos que otorgan pocas oportunidades a los centros para definir sus propios proyectos mantienen más desigualdades. Por el contrario, los que tienen mayor flexibilidad, (como Suecia o Finlandia) son los que mejor aseguran la igualdad de oportunidades en el alumnado (Ceballos y Sainz, 2021). Según los últimos informes TALIS de 2018, en España, el 71,1% de los docentes afirman ejercer control para decidir el

contenido de la asignatura comparado con el 84% de media entre los países participantes de la OCDE en TALIS.

En relación al ajuste laboral, los resultados del estudio de Millán et al. (2017), llevado a cabo con 903 docentes, indican que existe correlación directa y positiva entre el ajuste organización-persona y el bienestar psicológico general, lo cual repercute en la organización para conciliar las expectativas profesionales individuales de sus trabajadores y de ofrecer la mejor adaptación posible a la dinámica de trabajo. Por tanto, en la medida que un o una docente tenga una mejor valoración del centro donde trabaja acerca del ajuste de la organización con el docente, tenderá a tener un mayor bienestar psicológico.

A su vez, el estudio también indica una correlación positiva entre la capacidad de adaptación persona- organización y bienestar, de manera que, en la medida en la que un docente tenga una mejor percepción de que el centro donde trabaja le asegure su adaptación laboral, tenderá a tener un mayor bienestar psicológico.

Factores de motivación. Percepción de reconocimiento social

El prestigio del profesorado recibe cada vez más atención en el debate sobre la calidad de la enseñanza, aunque son aún pocos los estudios que profundizan en su contenido y en sus dimensiones relevantes. Los estudios internacionales han confirmado que el profesorado desempeña un papel esencial en la calidad de los sistemas educativos, mencionando la importancia del prestigio de la profesión y de que esta sea lo suficientemente atractiva para los candidatos o interesados en ejercerla (García, 2013). A su vez el estudio de Barber y Mourshed (2007) evidencia la influencia del profesorado en el rendimiento escolar, el cual sugiere que la calidad de los docentes es un factor relacionado, de manera positiva, con la variación del rendimiento escolar del alumnado dentro de un sistema educativo. Cuando hablamos del prestigio docente conviene distinguir entre el prestigio individual que cada docente obtiene ante su entorno cercano, y el prestigio que la sociedad reconoce a la posición social del docente, es decir, su profesión, como un consenso social de amplio acuerdo implícito en los juicios de los individuos que componen una sociedad (García, 2013). Esos juicios, de acuerdo con el autor, se ven condicionados, por todo el conjunto de factores que afectan su percepción, las creencias y los valores que conforman los respectivos juicios. Este trabajo tomará como referencia esta última perspectiva para definir la variable de prestigio social.

Cabe destacar que en lugares como Alemania y en los países escandinavos y, también, en países eslavos como Polonia, existe culturalmente un aprecio a la educación que se advierte en sus resultados educativos. Lo mismo ocurre en Hong Kong, en el que la educación y los docentes ocupan una gran importancia para el país, lo que se refleja, según recoge la OCDE, en un gran éxito en las pruebas de rendimiento académico.

Sin embargo, en España es el propio colectivo docente quien ha interiorizado la existencia de un déficit en la consideración social de su cometido, traduciéndose en una preocupación por la imagen y el estatus de su labor (Guerra y Lobato, 2015). En España, de acuerdo con los últimos informes TALIS (2018), tan solo el 14% de los docentes está "de acuerdo" o "totalmente de acuerdo" con la afirmación de que su profesión es valorada en la sociedad; considerablemente más bajo que el promedio de participantes de la OCDE que forman parte del estudio (26%). En anteriores estudios, como el de Franco et al. (2020), se ha investigado acerca de la relación entre la satisfacción del docente, el salario, el valor intrínseco y el reconocimiento social, concluyendo que estos factores impactan en la satisfacción docente. De esta manera, la importancia del prestigio social tiene dos factores clave. Por una parte, un mayor prestigio puede atraer a la profesión a personas competentes y motivadas y por otra, puede facilitar el desempeño mismo de la docencia, tanto en relación con el alumnado como con los diferentes miembros de la comunidad escolar. Respecto al primer aspecto, la necesidad de un profesorado competente y motivado es muy clara si tenemos en cuenta las grandes exigencias que recaen en su labor docente. Otros estudios, como el de DiPietro et al. (2014), Sledge et al. (2008) y Miles y Sledge (2009), han obtenido resultados que apoyan la teoría de Herzberg, al concluir que uno de los factores de motivación más importantes es el reconocimiento por un trabajo bien hecho, influyendo en el grado de satisfacción laboral.

Según los estudios de Pérez-Díaz y Rodríguez (2012), en relación al prestigio que los docentes de Secundaria creían tener, los resultados concluían que su prestigio real estaba sensiblemente por encima del que creían tener. Sin embargo, estaba sensiblemente por debajo del que querían tener. No obstante, una vez fueron preguntados estos mismos docentes acerca de las preferencias profesionales para sus hijos e hijas, la elección de su misma profesión para sus descendientes evidenció que en la docencia existen diferentes factores que intervienen en ella, no solo su prestigio social: vocación, remuneración, seguridad en el empleo, facilidad de acceso, ventajas en los horarios o en las vacaciones, etc. En esta línea, Zamora y Cabrera (2015) observaron que las respuestas y las opiniones sobre las profesiones que las familias elegirían para sus hijos e hijas se inclinaban hacia un prestigio principalmente polarizado al profesorado de Bachillerato y, principalmente, al universitario, al cual las familias consideraban con mejores salarios, trabajo, ocupación e importancia social y profesional.

Con respecto a la relación entre el sexo de los y las docentes y el prestigio social, la mayoría de las personas encuestadas en el trabajo de Pérez-Díaz y Rodríguez (2012) optó por contestar que los dos sexos tenían el mismo prestigio, a pesar de no ofrecerles explícitamente dicha posibilidad de respuesta. Tan sólo un 24,6% de los y las encuestadas afirmó que tenían más prestigio los profesores y un 13,3% dijo que tenían más las profesoras.

Factores higiénicos. Las condiciones laborales.

Las condiciones en que se realiza el trabajo constituyen una referencia clave para la evaluación de la calidad de vida de las personas, entendiendo las mismas como “el conjunto de las circunstancias y características ecológicas, materiales, técnicas, económicas, sociales, políticas, jurídicas y organizacionales en el marco de las cuales se desarrollan la actividad y las relaciones laborales” (p.175) (Blanch et al., 2010). De esta manera, las condiciones laborales inciden no sólo sobre la calidad del mismo trabajo, sino también sobre el bienestar, la salud y la seguridad, la motivación, el compromiso, la satisfacción y el rendimiento laboral, entre otros factores (Alcover et al., 2004, Blanch, 2003, Peiró y Prieto, 1996). Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de las condiciones laborales en las que se desarrolla el trabajo y su influencia en el empleado y en su rendimiento. Por otra parte, Warr (2007), en su estudio acerca de las causas y de las consecuencias de la felicidad en el trabajo, constata que a pesar de que existan unas mismas condiciones de trabajo, unas personas se sienten más felices o infelices que otras. Esta afirmación, en relación a la teoría bifactorial de Herzbert (1959) supone la verificación de que las condiciones laborales, las cuales actúan como factores higiénicos en la satisfacción laboral, son necesarias para evitar la insatisfacción en el trabajo pero, sin embargo, no fomentan la satisfacción por sí mismos.

En acuerdo con el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE, el último informe TALIS (2018) concluyó que el 61% de profesorado español está satisfecho con los términos de su contrato laboral (aparte del salario), siendo el promedio de la OCDE de 66%, y que el 50% de los encuestados dicen estar satisfechos con sus salarios, lo que está estadísticamente por encima de la media de la OCDE (39%).

Las Comunidades Autónomas españolas y los resultados de las pruebas PISA según la OCDE.

PISA (Programme for International Student Assessment [Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes]) es un estudio de evaluación internacional, perteneciente a la OCDE y los países participantes, que intenta responder a una necesidad común a todos los sistemas educativos actuales: delimitar, describir y explicar lo que los jóvenes de 15 años conocen y saben hacer al final de su etapa educativa obligatoria (Pisa, 2018). Este estudio se realiza cada 3 años, siendo la última publicación en 2018. España ha participado desde su inicio, el año 2000, en el estudio PISA. De acuerdo con el propio informe, PISA 2018, publicado el 3 de diciembre de 2019, el programa centra su estudio en la comprensión lectora, matemáticas y ciencias, además de presentar un área innovadora llamada competencia global, en la que se encuentran las habilidades emocionales, el acoso escolar, o la respuesta que los gobiernos dan a las desigualdades socioeconómicas entre el alumnado.

España es uno de los países participantes con una muestra representativa más amplia, con un alcance comparativo nacional y regional, participando todas

las comunidades y ciudades autónomas españolas. Es por ello que la utilización de los datos recogidos en este informe (intervalo de confianza al 95% como estimador de la media poblacional según la OCDE) se presentan como un estudio sobre el que poder establecer comparaciones.

En los datos obtenidos en PISA 2018, la puntuación media general de los estudiantes de España (481) situá significativamente por debajo de la media general de los países de la OCDE (489) y del total de la UE (494). Como aspecto positivo, el informe recoge que los españoles y las españolas informaron sufrir acoso (bullying) de manera menos frecuente, además de mostrarse más satisfechos con su vida y expresar más sentimientos positivos que negativos comparados con los estudiantes de los países de la OCDE, y tener el más fuerte sentido de pertenencia hacia su centro educativo de todos los países participantes en PISA.

En relación a los resultados en matemáticas en las comunidades autónomas españolas, las puntuaciones estimadas más altas son las de Navarra (503) y Castilla y León (502), que junto con Cantabria (499), País Vasco (499), Aragón (497), Galicia (498) y Cataluña (490) obtienen resultados significativamente superiores a los de la media de España (intervalo de 478,5; 484,3). Las puntuaciones medias estimadas más bajas pertenecen a Ceuta (411) y Melilla (432) respecto a la media de matemáticas estimada en España, situandose por debajo de Canarias (460) y Andalucía (467), las cuales obtienen resultados significativamente inferiores a los del promedio de España (y del conjunto de países de la OCDE (489)).

El rendimiento medio más alto en ciencias entre las comunidades y ciudades autónomas se obtiene en Galicia (510) y Castilla y León (502) que, junto con Asturias (496), consiguen resultados significativamente más elevados que los de la media de España. Además, los resultados en ciencias de Galicia y Castilla y León están significativamente por encima de los de la media OCDE (489). Por otra parte, en el grupo de comunidades autónomas con bajos resultados se encuentran Canarias (470), Andalucía (471) y Extremadura (473), distando de Ceuta (415) y Melilla (439) que presentan las puntuaciones medias más bajas de España en ciencias.

En cuanto a los resultados de lectura, finalmente la OCDE ha decidido no incluir los resultados de lectura estatales y regionales de PISA 2018 de España, puesto que, de acuerdo con el propio estudio, algunos datos muestran un comportamiento de respuesta inhabitual por parte de los y las estudiantes. Por consiguiente, la OCDE considera no poder asegurar una plena comparabilidad internacional de los resultados de España.

La satisfacción laboral de los y las docentes de Secundaria y Bachillerato y su importancia en la calidad educativa.

Algunos estudios como el de Pascual y Arteaga (2020), el cual analiza la satisfacción personal y profesional del profesorado español de la etapa de educación secundaria, y su relación con el rendimiento académico de sus

estudiantes a partir de los datos en PISA 2015 para España, evidencian que la satisfacción profesional tiene más influencia como predictor del rendimiento de los y las estudiantes que la satisfacción personal del propio docente.

Este estudio subraya la necesidad de ampliar el foco y profundizar tanto en los factores contextuales laborales extrínsecos, que consideran las especificidades de las diferentes organizaciones educativas, como en los factores intrínsecos, relacionados con la búsqueda del desarrollo personal y profesional del docente, que puedan estar vinculados con la calidad educativa, por ese motivo esta investigación plantea como objetivo general conocer la relación entre la satisfacción laboral de los y las docentes españolas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con el rendimiento académico del alumnado en PISA 2018.

Método

Diseño

El diseño de esta investigación es de naturaleza cuantitativa y se trata de un estudio correlacional no experimental, cuyo objetivo es evaluar la relación estadística y diferencial entre las diferentes variables para concluir estadísticamente sobre los datos obtenidos.

Participantes

Inicialmente participaron en esta investigación 91 docentes de la etapa de Educación Obligatoria (ESO) y de Bachillerato de diferentes comunidades autónomas. Sin embargo, debido a la eliminación de un sujeto que no respondió a más del 10% de los ítems, la muestra finalmente quedó reducida a 90 participantes: 61 docentes de Educación Obligatoria (E.S.O) (67.8%) y 29 docentes de Bachillerato (32.2%). El rango de años de docencia fue de 1 a 36 años ($M=12.02$; $DT=10.015$). Una vez realizada una clasificación de 3 grupos de acuerdo a los años de docencia de los participantes (Poco tiempo $R=1-11$ años, tiempo medio $R=12-22$ años y mucho tiempo enseñando $R=23-36$ años) se establece que más de la mitad de los participantes de la muestra (55.6%; $N=50$) pertenecen al grupo que lleva poco tiempo enseñando, estando la media de años de experiencia en este grupo en torno a los 4 años, a diferencia del grupo que lleva más tiempo en la enseñanza (el 18.9% de la muestra; $N=17$), quien mantiene una media en torno a los 28 años. Por último, el grupo que lleva un tiempo medio enseñando (25.6%; $N=23$) mantiene una media en torno a los 16 años. Del conjunto de la muestra el 75,6% era mujeres ($N=68$) y el 24,4% hombres ($N=22$). La selección de la muestra se realizó mediante dos tipos de muestreo debido a las dificultades del estudio. Por una parte, se realizó un muestreo estratificado de tipo probabilístico (28.9%; $N=26$) y por otra parte, se realizó la técnica de muestreo no probabilístico denominada bola de nieve (71.1%; $N=64$).

En relación a la procedencia de los participantes, el 55.5% pertenece a comunidades autónomas con altos resultados en las pruebas Pisa 2018 que se

encuentran por encima del promedio de puntuación en España (481) (grupo 1: Madrid, Navarra, Cantabria, Galicia, Cataluña, Castilla y León y País Vasco), siendo un total de 50 participantes. Por otra parte, el 44.4% de los participantes de la muestra, siendo un total de 40 participantes, pertenecen a comunidades autónomas con resultados por debajo de la media en España en las pruebas Pisa 2018 (grupo 2: Canarias, Andalucía, Ceuta, Valencia, Castilla La Mancha y Murcia).

Variables e instrumentos de medida

Las variables analizadas, hacen referencia a las dimensiones del concepto global de satisfacción laboral siendo I) Autonomía y ajuste laboral; II) Percepción de reconocimiento social; y III) Condiciones laborales. Para medir estas variables se han utilizado dos cuestionarios:

Las puntuaciones relativas a la percepción de reconocimiento social fueron recogidas utilizando el cuestionario Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS) de Fernández- Seara (1999), el cual plantea 6 factores motivacionales (Aceptación e integración social, Autoestima/autoconcepto, Autodesarrollo, Poder, Seguridad y Reconocimiento social), de los cuales será evaluada para este estudio únicamente el Reconocimiento social (ej., «Le gusta que le pidan opinión en los asuntos relativos a su trabajo y/ o actividad profesional»). El cuestionario muestra índices de fiabilidad adecuados ($\alpha = .53-.83$). La distribución de los elementos de la prueba corresponde con un primer test de respuestas dicotómicas, seguido de dos tesis de escala Likert donde 1 corresponde a alguno, 2 a normal, 3 a mucho y 4 a muchísimo.

Por otra parte, para evaluar las puntuaciones relativas a la Autonomía y ajuste laboral y la variable Percepción de condiciones laborales se ha utilizado el Cuestionario de Condiciones de Trabajo (CCT) de Blanch et al. (2010). Este cuestionario está organizado en seis escalas :1) Organización y método, donde se encuentran las dimensiones de regulación y desarrollo (ej., «Retribución económica» y «Autonomía en la toma de decisiones profesionales »), cuyo alfa de cronbach es de .93; 2) Organización y entorno, donde se encuentran la dimensión material y la dimensión social (ej., «Recursos materiales y técnicos» y «Compañerismo», cuyo alfa de cronbach es de .89; 3) Organización y Persona, donde se encuentran las dimensiones ajuste Organización-Persona y adaptación Persona- Organización (ej., «Me da sensación de libertad») cuyo alfa de cronbach es de .89; 4) Organización y persona: adaptación Persona-organización (ej., «Me ajusto a los tiempos y ritmos de valores fijados»), cuya escala tiene un alfa de cronbach de 0.96. El cuestionario muestra índices de fiabilidad adecuados en su totalidad ($\alpha = .96$). Las dimensiones de este cuestionario están agrupadas en diadas o pares, estableciendo una triple relación entre el método, el entorno y la persona. De esta manera quedan reflejados no solo los factores higiénicos o extrínsecos históricamente atribuidos a las condiciones laborales, como son los recursos materiales, sino que se estudian factores motivacionales, como autonomía profesional y la percepción de satisfacción de las propias condiciones laborales, aportando de esta forma, la apreciación personal de los y las participantes.

Procedimiento

Una vez escogida la técnica de recogida de datos, se seleccionaron los dos cuestionarios a utilizar en la investigación, se creó un cuestionario común mediante la herramienta *Google form*, se seleccionó y se contactó con el equipo directivo de 55 institutos de cuatro comunidades autónomas previamente escogidas de acuerdo con sus resultados en las pruebas PISA 2018, siendo estas Andalucía, Canarias, Cantabria y Navarra y se envió un correo a dichos centros con el enlace al cuestionario online, solicitando la mayor participación posible de los y las docentes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato del centro. El envío estuvo acompañado por una carta de presentación y unas instrucciones aclaratorias para responder el cuestionario de *Google form*. Únicamente por motivos de cercanía con la autora se concretó una cita presencial con la dirección de un centro escolar en Cantabria, sin embargo, por razones sanitarias, la realización de la encuesta también se llevó a cabo de manera online.

Posteriormente, con el objetivo de aumentar la muestra, se llevaron a cabo diferentes recogidas mediante la técnica «bola de nieve», divulgando el cuestionario entre el profesorado mediante las redes sociales. Por una parte, se contactó y envió el enlace al cuestionario a docentes cercanos a la autora y directoras del estudio, solicitando la cumplimentación del mismo y su posterior reenvío a compañeros y compañeras de profesión. Por otra parte, se utilizaron las redes sociales para contactar con grupos de profesores y profesoras de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de Bachillerato de diferentes comunidades autónomas, invitándoles a rellenar el cuestionario y a divulgarlo entre compañeras y compañeros del centro.

En ambas técnicas de muestreo se insistió en la voluntariedad de la participación y el respeto al anonimato, con el único fin de evitar respuestas no sinceras. El objetivo y la utilidad del estudio, además, fue comunicado a todos los y las participantes. Puesto que el cuestionario fue completado en todos los casos de manera online (debido a la dificultad para acceder a los sujetos así como por la situación sanitaria mundial), no hubo un tiempo límite ni un espacio establecido para su realización.

Finalmente, los resultados obtenidos en el cuestionario fueron volcados en una base de datos y fueron ordenados para facilitar su manejo estadístico.

Análisis de los datos

Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS 21 para Windows. Se llevaron a cabo pruebas no paramétricas atendiendo al número de participantes en cada grupo de comunidades ($N = < 50$). Para hacer comparaciones de medias entre dos muestras (sexo) y (grupo de comunidades con mayor o menor resultado en las pruebas PISA 2018) se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney y para hallar diferencias de medias entre tres muestras independientes se utilizó la prueba Kruskal-Wallis, atendiendo, en este

caso, a los años de docencia. Posteriormente, se establecieron correlaciones entre las variables seleccionadas y las puntuaciones Pisa 2018 mediante la prueba correlativa no paramétrica de Spearman.

Resultados

En cuanto a los resultados, no se aprecian diferencias significativas entre hombres y mujeres atendiendo a las variables Condiciones laborales, Autonomía y Percepción de reconocimiento social.

No obstante, se puede comprobar que sí existen diferencias significativas de medias entre ambos en relación a la variable Ajuste laboral, siendo una puntuación ligeramente mayor en los hombres que en las mujeres. De acuerdo a los datos extraídos en el análisis, los hombres se encuentran más satisfechos que las mujeres en relación al ajuste laboral. A su vez, los datos indican una cierta tendencia de satisfacción mayor también en los hombres frente a las mujeres en relación a la Autonomía laboral (ver tabla 1).

Tabla 1

Análisis de la satisfacción laboral entre hombres y mujeres

		HOMBRES	MUJERES
Condiciones Laborales	M	7.44	6.90
	DT	1.56	1.48
	U		591
	P		.140
Ajuste Laboral	M	5.79	5.37
	DT	1.36	1.16
	U		533
	P		.044*
Autonomía laboral	M	7.09	6.40
	DT	1.65	1.72
	U		564
	P		.084
Percepción Reconocimiento social	M	15.80	16.50
	DT	6.37	4.03
	U		593
	P		.146

* $p < .05$

No se aprecian diferencias de medias significativas entre los tres grupos atendiendo a las variables Condiciones laborales, Ajuste laboral, Percepción de reconocimiento social y Autonomía laboral, aunque se aprecia una cierta tendencia en la variable Autonomía laboral a favor de la satisfacción mayor en el profesorado con una experiencia mayor impartiendo docencia (Tabla 2).

Tabla 2

Análisis de la satisfacción laboral atendiendo a los años de docencia

		AÑOS DE DOCENCIA		
		TIEMPO MENOR (R= 1-11)	TIEMPO MEDIO (R= 12-22)	TIEMPO MAYOR (R= 23-36)
Condiciones Laborales	M	7.00	6.94	7.22
	DT	1.51	1.47	1.44
	H			.592
	P			.744
Ajuste Laboral	M	5.33	5.56	5.85
	DT	1.24	1.23	1.13
	H			3.118
	P			.210
Autonomía laboral	M	6.37	6.41	7.40
	DT	1.65	1.76	1.51
	H			4.805
	P			.090
Reconocimiento social	N	16.16	16.15	17.08
	DT	5.15	3.82	4.43
	H			.626
	P			.731

De acuerdo con los datos extraídos, no se aprecian diferencias de medias entre los dos grupos atendiendo a las variables Condiciones laborales, Ajuste laboral y Percepción de reconocimiento social. No obstante, se pueden comprobar que sí existen diferencias de medias entre ambos grupos en relación a la variable Autonomía laboral, siendo en el grupo de comunidades autónomas con menor puntuación ligeramente mayor que el grupo que puntúa mejor en las pruebas PISA 2018. Por tanto, de acuerdo a los datos extraídos en el análisis, el profesorado perteneciente a comunidades autónomas con peores resultados en las pruebas Pisa 2018 se encuentra más satisfecho que el profesorado perteneciente a comunidades autónomas con mejores resultados en las pruebas (ver tabla 3).

De acuerdo con el análisis realizado, los datos extraídos no evidencian que exista una correlación significativa entre las puntuaciones en las Pruebas PISA y la percepción de Ajuste laboral, así como tampoco se demuestra que exista relación entre las puntuaciones en Matemáticas y la Autonomía docente. Sin embargo, los datos recogidos en este análisis sí evidencian la correlación negativa significativa entre la autonomía docente y las puntuaciones Pisa 2018 en ciencias, indicando que cuanto mayor es la percepción de Autonomía laboral en los docentes peores son los resultados en ciencias (ver tabla 4).

Tabla 3

Análisis de la satisfacción laboral atendiendo a los y las docentes pertenecientes a las comunidades autónomas con resultados más elevados o más bajos en Pisa 2018.

		Comunidades con resultados más elevados en Pisa 2018	Comunidades con resultados más bajos en Pisa 2018
Condiciones laborales	M	6.91	7.19
	DT	1.57	1.43
	U		917.500
	P		.378
Ajuste Laboral	M	5.37	5.61
	DT	1.20	1.25
	U		842.500
	P		.365
Autonomía laboral	M	6.25	6.98
	DT	1.61	1.70
	U		732.000
	P		.045*
Percepción reconocimientos social	M	16.13	16.59
	DT	4.86	4.48
	U		929.000
	P		.647

* $p < .05$

De acuerdo con el análisis realizado, los datos extraídos no evidencian que exista una correlación significativa entre las puntuaciones en las Pruebas PISA 2018 y la percepción de reconocimiento social del profesorado (ver tabla 5).

Tabla 4

Relación entre la percepción de Autonomía y ajuste laboral de los y las docentes pertenecientes a las comunidades autónomas y los resultados elevados o bajos en PISA 2018

Puntuaciones por		Autonomía laboral
CCAA en ciencias	Correlación	-.231
	p	.029*
Puntuaciones por CCAA en matemáticas		Autonomía laboral
	Correlación	-.165
	p	.121
Puntuaciones por CCAA en ciencias		Ajuste laboral
	Correlación	-.148
	p	.165
Puntuaciones por CCAA en matemáticas		Ajuste laboral
	Correlación	-.040
	p	.710

* $p < .059$

De acuerdo con el análisis realizado, los datos extraídos no evidencian que exista una correlación significativa entre las puntuaciones en las Pruebas PISA

2018 y la satisfacción del profesorado en relación a las Condiciones laborales (ver tabla 6).

Tabla 5

Relación entre la percepción de Reconocimiento social de los y las docentes pertenecientes a las comunidades autónomas y los resultados elevados o bajos en PISA 2018

		Reconocimiento social	
Puntuaciones por CCAA en Matemáticas	Correlación		-.064
	p		.548
		Reconocimiento social	
Puntuaciones por CCAA en Ciencias	Correlación		-.086
	p		.419

Tabla 6

Relación entre las percepción de Condiciones laborales de los y las docentes pertenecientes a las comunidades autónomas y los resultados elevados o bajos en PISA 2018

		Condiciones laborales	
Puntuaciones por CCAA en ciencias	Correlación		-.066
	p		.538
		Condiciones laborales	
Puntuaciones por CCAA en Matemáticas	Correlación		-.122
	p		.252

Discusión

La necesidad y deseo que experimenta el ser humano por sentir satisfacción con la labor que desempeña viene siendo un evidente motivo de estudio en las organizaciones implicadas, destacando este componente como un factor principal para el posterior logro de los objetivos laborales (Alonso et al., 2002). En relación con el ámbito docente, es sabido que la satisfacción laboral del profesorado contribuye en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, tal y como recogen los estudios de Anaya y Suarez (2010). Sin embargo, a pesar de los numerosas teorías y modelos explicativos, como es la teoría bifactorial de Herzberg (1959), el concepto de "satisfacción laboral" continúa siendo un término muy amplio que engloba numerosas definiciones al respecto; así como las variables que se incluyen en ella (Hegney et al., 2006). El objetivo principal de este estudio es conocer la relación entre la satisfacción laboral de los y las docentes españolas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con el rendimiento académico del alumnado en PISA 2018. Para ello, se han seleccionado tres variables de acuerdo a la teoría de los dos factores de Herzberg (1959), siendo dos de ellas de naturaleza intrínseca o motivacional (Autonomía y ajuste laboral y Percepción de reconocimiento social) y una última variable de naturaleza extrínseca o higiénica (Condiciones laborales).

Los datos obtenidos en los diferentes análisis realizados en este trabajo, en líneas generales, no corresponden con las hipótesis esperadas, lo que propicia un escenario excelente para la discusión y reflexión acerca de las posibles explicaciones existentes.

Los datos obtenidos en relación al sexo concuerdan con la explicación de las tensiones a las que se exponen las mujeres docentes al tratar de dar respuesta a las exigencias de tiempo, energía y recursos personales que conlleva el llevar a cabo los roles laborales, conyugales y parentales de forma simultánea (Aguirre y Martínez, 2006), lo que dificulta un ajuste laboral adecuado a la situación personal. A su vez, se puede encontrar cierta tendencia que apuntaría a que los hombres se encuentran, además, más satisfechos que las mujeres respecto a la Autonomía laboral.

En relación a los años de docencia del profesorado, se esperaba que los datos verificaran que los docentes con menor experiencia se mostraran más satisfechos, sin embargo, los datos no mostraron diferencias significativas entre las y los profesores que llevan poco tiempo en la docencia, entre el profesorado que lleva un tiempo medio en la enseñanza y los y las profesionales con una gran experiencia docente. Únicamente se encontraron ciertas tendencias que apuntan a que, precisamente, los docentes con mayor recorrido en la enseñanza son los que se encuentran más satisfechos con su Autonomía laboral. Por último, en relación a los grupos establecidos de comunidades autónomas que atiende a las diferentes puntuaciones PISA 2018, de nuevo, los resultados obtenidos del análisis estadístico rechazan la hipótesis de investigación propuesta. De este modo, se comprueba que, precisamente, las comunidades autónomas con resultados más bajos en las pruebas Pisa 2018, tomando como referencia la media de comunidades españolas participantes en el estudio, presentan una mejor satisfacción en cuanto a Autonomía laboral que los y las docentes pertenecientes a comunidades con altos resultados en PISA 2018. Este dato resultante, se presenta como un hecho llamativo y supone un conflicto con las expectativas previas de la investigación, debido a que en estudios anteriores se relaciona la autonomía docente con un mejor desempeño de los estudiantes, dirigiendo sus conclusiones hacia la autonomía pedagógica: a la posibilidad de decidir sobre los contenidos curriculares, la política de evaluación y los materiales utilizados (OCDE, 2011). Los datos de este estudio, por el contrario, plantean varios frentes o posibles reflexiones en relación a la autonomía laboral y la satisfacción docente, arrojando ideas contrarias al estudio referente.

Los datos que se desprenden de este trabajo de nuevo plantean varias reflexiones y discordancias con la literatura teórica y se encuentran en la relación entre el factor motivacional de la Autonomía laboral de los y las docentes de ESO y Bachillerato y los resultados estudiantiles en las pruebas Pisa 2018: cuanto más autonomía laboral tienen los y las docentes, peores resultados obtiene el alumnado en las pruebas Pisa 2018. Estos datos distan de estudios como el de Barber y Mourshed (2007) que sí que evidencia la influencia del profesorado en el rendimiento escolar, sugiriendo que la calidad de los docentes se relaciona, de

manera positiva, con la variación del rendimiento escolar del alumnado dentro de un sistema educativo.

Cabe destacar que la discordancia entre los datos que se esperaban en referencia a los estudios previos y los resultantes en este trabajo, podría estar vinculada a las propias limitaciones del estudio. Una de las limitaciones más importantes del trabajo ha sido el escaso número de sujetos que han respondido la encuesta. Debido a la naturaleza del estudio, llegar a los sujetos cuya localización se encuentra en diferentes comunidades autónomas ha supuesto un importante ejercicio de contacto con los centros educativos, quienes en el mejor de los casos se han mostrado colaborativos con la transmisión de la encuesta al claustro. Tan solo una minoría (alrededor de un 5% de los centros contactados) ha negado la colaboración alegando el envío abusivo de encuestas en su centro. Las consecuencias sanitarias han constituido una barrera importante en la recogida presencial de muestra en localizaciones cercanas, debido a que el órgano directivo de los centros ha optado por la transmisión online, en vez de en formato papel, a fin de reducir el riesgo de contagio por Covid, siendo de esta manera más dificultosa la suma de participantes. A su vez, este trabajo se ha encontrado con un número escaso de sujetos por cada comunidad autónoma sometida al análisis. Por otra parte, continuando con las limitaciones del estudio y en relación a la comunicación del objetivo del estudio a los participantes, es posible que haya sucedido el efecto de deseabilidad social en un porcentaje de la muestra, el cual explicaría que los y las docentes consideran su Autonomía y Ajuste escolar, Reconocimiento Social y Condiciones Laborales en un nivel significativamente inferior al que realmente tienen, como se encontró en el estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2012) en relación al prestigio que los docentes de Secundaria creían tener.

Las perspectivas de futuro desencadenantes de este estudio supondrían tener en cuenta las limitaciones expuestas anteriormente de cara de una futura tesis, con el fin de confirmar los datos extraídos así como las tendencias observables en el análisis. A su vez, será necesario continuar investigando otras variables que puedan tener relación con la satisfacción laboral docente, así como preguntar directamente a cada docente que es para esa persona la satisfacción, teniendo en cuenta la multidimensionalidad de la misma (Volkwein y Parmley, 2000).

La confirmación de los datos una vez abordadas las limitaciones pertinentes, supondría una reflexión acerca de la satisfacción docente y sus complejas relaciones, así como un aporte importante a la literatura sobre las relaciones que confluyen en el rendimiento académico del alumnado. Algunas reflexiones originadas de la verificación a partir de una muestra más amplia supondría plantear la posibilidad de que un currículum estricto enfocado a la preparación de las pruebas PISA no satisfaga la necesidad de autonomía de los y las docentes, sin embargo, el carácter enfocado de la preparación estudiantil podría suponer, finalmente, una mayor puntuación en el rendimiento del alumnado en las pruebas. Sin embargo, una preparación estudiantil que salga del contenido estricto de las pruebas podría suponer una mayor satisfacción

docente, pero no necesariamente un mejor rendimiento de los y las estudiantes en las pruebas.

Por otra parte, los datos podrían evidenciar que, efectivamente, de acuerdo a la teoría bifactorial, la autonomía laboral como factor motivacional supondría el aumento de los niveles de la satisfacción del profesorado. No obstante, resultaría que una alta autonomía docente cuyos pilares de formación son escasos o poco sólidos no significarían una mejora en el rendimiento del alumnado, siendo poco influyentes en la prosperidad del sistema educativo. Esta afirmación supondría la cavilación acerca de los contenidos del curriculum docente que se trasmite en la formación académica, así como el proceso de selección de los mismos en relación a las pertinentes cualidades pedagógicas necesarias para desarrollar con éxito la labor educativa.

Conocer aquellos factores que contribuyen en la mejora del sistema educativo, así como conocer aquellos que no interfieren en su mejora es un aspecto clave que abarca un motivo fundamental de estudio, cuyo fin es acercarnos al éxito educativo, por lo que continuar investigando el concepto de satisfacción docente, así como los factores relacionados con el rendimiento académico del alumnado será fundamental para seguir construyendo una educación de calidad para todos y para todas.

Referencias

- Alcover, C. M., Martínez, D., Mazo, R., y Bilbao, R. (2004). *Introducción a la psicología del trabajo*. McGraw-Hill.
- Alonso, C. M., Gallego, D.J., y Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero.
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2006). La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 541-556.
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *REOP- Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 283-294.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11532>
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 301-303.
- Blanch, J. M. (2003). *Teoría de las relaciones laborales: fundamentos*. Editorial UOC.
- Blanch, J., Sahagún, M., y Cervantes, G. (2010). Estructura factorial del Cuestionario de Condiciones de Trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y*

- de las Organizaciones, 26(3), 175-189.
<https://doi.org/10.5093/tr2010v26n3a2>
- Camargo-Mayorga, D. (2016). Motivación de la labor docente: Un estudio de caso de dos programas de contaduría pública en Bogotá. *Cuadernos de Contabilidad*, 17(44), 421-448. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc17-44.mlde>
- Ceballos, N., y Saiz, Á. (2021). Autonomía escolar al servicio del éxito educativo para todos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(22)
- DiPietro, R., Kline, S., y Nierop, T. (2014). Motivation and satisfaction of lodging employees: An exploratory study of Aruba. *Journal of Human Resources in Hospitality and Tourism*, 13, 253-276.
<https://doi.org/10.1080/15332845.2014.866466>
- Dul, J., Ceylan, C., y Jaspers, F. (2011). Knowledge workers' creativity and the role of the physical work environment. *Human Resource Management*, 50(6), 715-734. <http://doi.org/10.1002/hrm.20454>
- Eurydice (2007). *La autonomía escolar en Europa: Políticas y medidas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Falcón, A. (2015). Impacto del contenido del trabajo sobre los resultados afectivos del profesorado de Educación Secundaria: Análisis de la teoría de las características del puesto [Tesis de Doctorado, Universidad de La Laguna].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?Codigo=120347>
- Fernández- Seara, J. (1999) *Escala de Motivaciones Psicosociales*. Biopsique.
- Fisher, C. D. (2000). Mood and emotions while working: Missing pieces of job satisfaction? *Journal of Organization Behavior*, 21(1), 185-202.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(200003\)21:2<185::AIDJOB34>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(200003)21:2<185::AIDJOB34>3.0.CO;2-M)
- Franco, J.A., López, H., y Arango, D. (2020). La satisfacción de ser docente: Un estudio de tipocorrelacional. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 55-67. <https://doi.org/10.5209/rced.61775>
- García-Ruiz, P. (2013). Contexto del informe: El debate sobre el prestigio de la profesión docente. En M. Esteban-Villar (coord.) *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Informe Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Gimeno, S. (2009). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 9-24.
- González, V., y González, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-229.
- Griffin, D. K. (2011). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and jobsatisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77.
- Guerra, N., y Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 331-342.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.80>

- Hegney, D., Plank, A., y Parker, V. (2006). Extrinsic and intrinsic work values: Their impact on job satisfaction in nursing. *Journal of Nursing Management*, 14, 271–281. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2934.2006.00618.x>
- Herzberg, F., Mausner, B., y Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Keith, D. (1977). *Human behavior at work*. McGraw-Hill Inc.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- OECD (2017). *PISA 2015 technical report*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>
- OECD (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Miles, A., y Sledge, S. (2009). Satisfaction, service, and culture: Cross-cultural reflections from the hotel industry. *Tourism Culture and Communication*, 9, 165-179. <https://doi.org/10.3727/109830409X12596186103914>
- Millán, A., Calvanese, N., y D'Aubeterre, M. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 195-218. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>
- Muñoz, T., Gómez, A., y Sánchez, B.J. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Gestión de la educación*, 7(1), 161-177.
- Pascual, I., y Arteaga, B. (2020). La satisfacción personal y profesional del docente de secundaria: Un análisis del rendimiento académico desde los datos de PISA 2015. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(4), 79-93. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79465>
- Peiró, J. M., y Prieto, F. (1996). *Tratado de psicología del trabajo I: La actividad laboral en su contexto*. Síntesis.
- Pérez, V., y Rodríguez, J.C. (2013). Educación y prestigio docente en España: La visión de la sociedad. En M. Esteban-Villar (coord.) *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*. Fundación Botín y Fundación Europea Sociedad y educación.
- Pozo, C., Alonso, E., Hernández, S., y Martos, M. J. (2005). Determinantes de la satisfacción laboral en trabajadores de la administración pública: El valor de las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 247-264.
- Ramírez, T., y Torres Cruz, D. L. (2020). Una lectura comparativa sobre el nivel de satisfacción laboral de los docentes venezolanos entre 1996 y 2018. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 253-272. <https://doi.org/10.19053/01227238.11969>
- Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, 8(24), 26-33.
- Sledge, S., Miles, A., y Coppage, S. (2008). What role does culture play? A look at motivation and job satisfaction among hotel workers in Brazil. *International*

- Journal of Human Resource Management*, 19(9), 1667-1682.
<https://doi.org/10.1080/09585190802295157>
- Torres J. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de Educación Secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41. <https://doi.org/10.18172/con.624>
- Volkwein, J. F., y Parmley, K. (2000). Comparing administrative satisfaction in public and private universities. *Research in Higher Education*, 41(1), 95-116. <https://doi.org/10.1023/A1007094429878>
- Warr, P. (2007). Searching for happiness at work. *Psychologist*, 20(12), 726-729.
- Zamora, B., y Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 86-107.

Reseña biográfica de los autores

Sara Aguinaga López cursó el Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y las Didácticas Específicas (Universidad del País Vasco UPV/EHU).

Arantzazu Rodríguez Fernández, es licenciada y Doctora en Psicología por la UPV/EHU con premio extraordinario y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UPV/EHU. Dirige el grupo de investigación PSIKOR (www.pikor.es) reconocido por el Gobierno Vasco como Grupo Consolidado de Investigación (grupo A del sistema universitario vasco) dedicado al análisis y mejora del ajuste escolar y psicosocial a través de variables psicológicas y contextuales. Ha participado en 24 proyectos de investigación estatales, autonómicos y universitarios, siendo investigadora principal en 4 de ellos durante los últimos 4 años. Ha dirigido un total de 9 tesis doctorales con la máxima calificación (1 premio extraordinario de doctorado y 1 premio Koldo Mitxelena). Es autora de 4 libros, 12 capítulos de libro, 4 publicaciones docentes y numerosos artículos de investigación publicados en revistas científicas de impacto internacional. Tiene 2 sexenios de investigación reconocidos por CENAI. Sus líneas de investigación tratan el ajuste (implicación escolar y bienestar psicológico), autoconcepto, motivación escolar o estilos educativos.

Arantza Fernández-Zabala es licenciada y doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es profesora contratada doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación y Deporte. Posee un sexenio de investigación y pertenece al grupo consolidado de investigación Psikor. Ha participado en numerosos proyectos nacionales y autonómicos. Es coautora de diversos artículos científicos, capítulos de libro y más de 30 contribuciones en congresos nacionales e internacionales. Su línea de investigación se centra en el ajuste escolar en la adolescencia, haciendo hincapié en la importancia de variables contextuales e intrapersonales.

COVID-19 Y JÓVENES: PERCEPCIÓN Y NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LAS MEDIDAS DE PREVENCIÓN

COVID-19 AND YOUNG PEOPLE: PERCEPTION AND LEVEL OF COMPLIANCE WITH PREVENTION MEASURES

Andoni Barragán Gezuraga y Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Esta investigación trata de explorar cómo perciben las personas jóvenes las medidas adoptadas por las autoridades sanitarias para la prevención de la COVID-19 y si el cumplimiento de dichas medidas ha sido y es el adecuado. Para poder llevar a cabo esta investigación, se ha decidido utilizar metodología mixta: cualitativa y cuantitativa, aunque mayormente la primera. Se han llevado a cabo tres *focus groups*, siguiendo un guion de 5 preguntas. Asimismo, se utilizó un cuestionario ad hoc para ser respondido por escrito para recoger información sobre los agentes que influyen en las personas jóvenes y sus tomas de decisiones. Participaron en el estudio 18 personas de entre 22 y 27 años de edad. La categorización de la información recogida en los *focus groups* se realizó con el software Nvivo, y los análisis cuantitativos con el programa Microsoft Excel. Los y las participantes expresaron que muchas personas jóvenes no cumplen las medidas de prevención de la COVID-19, pero que estas medidas en muchas ocasiones han sido contradictorias y poco claras.

Palabras clave: jóvenes, COVID-19, normativa, *focus group*, cumplimiento

Abstract

This research tries to explore how young people perceive the measures adopted by health authorities for the prevention of COVID-19 and if compliance with these measures has been and is adequate. In order to carry out this research, it has been decided to use mixed methodology; qualitative and quantitative, although mostly the former. Three Focus Groups have been carried out, following a script of 5 questions. In addition, an ad hoc questionnaire was used to be answered in writing to collect information on the agents that influence young people and their decision-making. Eighteen subjects between 22 and 27 years old participated in the study. The categorization of the information collected in the Focus Groups was carried out with the Nvivo software, and the quantitative analyzes with the Microsoft Excel program. Participants expressed that many young people do not comply with COVID-19 prevention measures, but these measures have been contradictory and unclear on many occasions.

Keywords: youngs, COVID-19, regulations, focus group, compliance

Correspondencia: Andoni Barragan. E-mail: andobarragan11@gmail.com

Introducción

El último año y medio, desde la declaración del brote del virus COVID-19 como pandemia, los ciudadanos se han hallado en una etapa llena de incertidumbre que ha cambiado sus vidas en muchos aspectos. Actualmente vivimos en un momento en el que el estado de alarma se ha levantado, y la gente está volviendo a recuperar poco a poco esa normalidad tan deseada. No obstante, aún quedan muchas incógnitas por resolver sobre nuestro futuro, y también es momento de analizar cómo se ha gestionado esta pandemia, qué se ha hecho correctamente y qué se podría mejorar de cara a futuras crisis similares.

En este trabajo se ha contado con la colaboración de personas jóvenes que han vivido el transcurso de la COVID-19 en nuestro país y que ayudarán a comprender el punto de vista general que puedan tener los y las jóvenes en cuanto a cumplir con lo establecido por la ley y las autoridades gubernamentales, además de aportar posibles propuestas por si algún día volvemos a experimentar una situación similar. Igualmente, ayudarán a entender mejor el por qué de no cumplir con todo lo estipulado.

Al fin y al cabo, culpabilizar de la evolución de la pandemia a un colectivo no es justo, es erróneo y simplista. Sin embargo, las personas jóvenes han sido frecuentemente señaladas como irresponsables en todo este proceso. Por tanto, mediante este trabajo se quiere analizar la perspectiva de los y las jóvenes y sus opiniones sobre el cumplimiento y acuerdo con las normativas de prevención del virus.

La juventud es una etapa en la que resulta imprescindible el contacto de tú a tú, ese contacto que ha sido relativamente imposible durante este año de pandemia debido a las medidas impuestas. Dicho esto, cabe destacar que los y las jóvenes, durante la pandemia han sido frecuentemente señalados como principales quebrantadores de las normas debido a sus acciones. Por tanto, el presente estudio se ha centrado en la etapa de la juventud, tratando de recoger la percepción que personas que se encuentran en esta etapa vital tienen sobre cumplimiento de la normativa impuesta en la pandemia de la COVID-19.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el 11 de marzo de 2020 que el brote del virus COVID-19 originado en Wuhan, Provincia de Hubei, China, era una pandemia mundial. Europa se convirtió, posteriormente, en el epicentro de la pandemia y desde entonces se ha extendido a nivel mundial con más de 169 millones (169.597.415) de casos confirmados en todo el mundo y con más de tres millones y medio (3.530.582) de bajas confirmadas según la OMS (OMS, 2021).

Según Williams et al. (2020) este coronavirus (COVID-19) está siendo un reto de ámbito mundial debido a la incertidumbre que ha causado tanto en el mundo científico como el médico. Al tratarse de una cepa nueva del coronavirus las empresas farmacéuticas no contaban con vacunas para remediar esta propagación voraz del virus y es por eso que los gobiernos han tenido que

imponer una serie de medidas de prevención (denominadas medidas de contención), como son la distancia social mínima de 1.5-2 metros, la limpieza de manos, el uso de mascarillas, guantes y en casos más graves, el confinamiento. Siendo este último una medida más drástica, ha sido la causante de altos niveles de estrés.

Williams et al. (2020) recalcan cuatro efectos principales del confinamiento en cuanto al bienestar de las personas:

- 1) Pérdida de interacción social, rutina, motivación y autoestima.
- 2) Falta de confianza y percepción de falta de claridad en la comunicación del gobierno sobre el distanciamiento social y el aislamiento, con la incertidumbre que ello conlleva.
- 3) Altos niveles de auto-adherencia (cumplimiento de la normativa).
- 4) Incertidumbre en torno a la reintegración social y el futuro.

Por otro lado, Taylor et al. (2020) comentan que, durante tiempos de pandemia, muchas personas muestran respuestas de angustia relacionadas con el miedo y la ansiedad:

- Miedo a infectarse.
- Temor al contacto con objetos contaminados.
- Pánico a la gente que viene de otros países y pueden estar infectados.
- Ansiedad respecto a las posibles consecuencias socioeconómicas.

Además, Mertens et al. (2020) afirman que cuando el miedo es demasiado excesivo, puede tener efectos perjudiciales tanto a nivel individual (problemas de salud mental), como a nivel social (por ejemplo, comprando impulsivamente por pánico).

El presente trabajo se enfoca en las personas jóvenes con el fin de recabar información sobre el nivel de cumplimiento de las medidas preventivas.

Los y las jóvenes ante las normas de prevención de la COVID-19

Los adultos jóvenes han sido frecuentemente el foco de atención durante esta pandemia por ser considerados como un grupo con un potencial de bajo cumplimiento de las medidas de contención, especialmente incumpliendo las medidas de distanciamiento social (Barari et al., 2020; Cohen et al., 2020; Nivette et al., 2021; Roy-Chowdhuri 2020). La mayoría están más involucrados en la actividad social frecuente, por lo que los hace susceptibles a la propagación del coronavirus (Liao et al., 2020). Entre las personas jóvenes las interacciones sociales resultan una necesidad básica, de crucial importancia en el desarrollo de su identidad. De hecho, sentirse insuficientemente conectado con los demás se asocia con consecuencias negativas profundas y duraderas en la salud física y mental. Así, el distanciamiento físico forzado y la reducción del contacto social cara a cara con los iguales, puede tener un efecto sustancial en su desarrollo cerebral y conductual (Orben et al., 2020).

Oosterhoff y Palmer (2020) hallaron que el 30,5% de los 770 jóvenes de su muestra cumplió con el distanciamiento social puro (solo con familiares que vivían en su misma casa) durante la pandemia, mientras que un 19,7% participó en comportamientos de acumulación de gente. Otro estudio llevado a cabo en EEUU por Xu y Cheng (2021) en el que participaron 233 jóvenes demuestra que la mayoría no cumple con el distanciamiento social y en cambio sí que lo hace con el uso de las mascarillas, siendo la media bastante alta (55,6%).

Por otra parte, Shelby et al., (2020), en el estudio llevado a cabo en Suiza, demuestran que la adherencia auto informada a las recomendaciones fue alta (85%) y aumentó con la edad de los sujetos. Casi la mitad (49%) de las 807 personas encuestadas sintió cierto acuerdo con las normas, señalando que la respuesta del gobierno había sido adecuada, aunque a medida que la edad disminuía, los niveles de preocupación por el virus disminuían. Las principales razones del incumplimiento fueron: las necesidades básicas (57%), las obligaciones familiares, como el cuidado de los ancianos (20%), y las dificultades para cambiar los hábitos (10%).

En la misma línea que los estudios previamente descritos, Von Soest et al. (2020) señalan que el cumplimiento informado es más bajo en los grupos de edad más jóvenes, pudiendo estar relacionado con el hecho de que los medios de comunicación y las autoridades presentaran el virus como un problema menor en los grupos de jóvenes.

Factores relacionados con el cumplimiento de las normas de prevención de la COVID-19

Un gran problema en la lucha contra la epidemia es que algunas personas menosprecian las regulaciones de salud debido a que los síntomas pueden ser leves o incluso algunas personas pueden ser asintomáticas. Por lo tanto, es necesario comprender los factores que predicen las percepciones de la amenaza pandémica y la importancia de los comportamientos de cumplimiento de las normas (Makanova y Shepherd, 2020).

Es muy evidente que el cumplimiento de las medidas de contención varía mucho entre personas. Algunos estudios, entre ellos el de Carvalho et al. (2020), han demostrado que los rasgos de personalidad juegan un papel esencial en el cumplimiento de las normas, especialmente los rasgos antisociales y la empatía (Miguel et al., 2020).

Además, Oosterhoff y Palmer (2020), identifican la confianza social, la responsabilidad además de la mencionada empatía como características asociadas a una mayor adherencia a medidas como el aislamiento, destacando que el individualismo se asocia con menor cumplimiento de la norma que hace referencia al distanciamiento.

Oosterhoff et al. (2020) trataron de explicar el cumplimiento o incumplimiento por parte de las personas jóvenes de las normas de distanciamiento social, teniendo en cuenta sus motivaciones. Según estos

autores, las razones de los jóvenes para participar en el cumplimiento de las reglas establecidas pueden estar relacionadas con el fin de evitar enfermedades, en este caso el COVID-19. Además, se ha demostrado que la amenaza relacionada con el virus provoca sentimientos que afectan a la salud mental en la juventud, provocando estrés, ansiedad, depresión, fobias o miedo. También amenaza la salud social, las necesidades interpersonales, imprescindibles en las relaciones con los demás. Por tanto, se cree que los y las jóvenes motivadas por razones autónomas pueden involucrarse en un mayor distanciamiento social en comparación con aquellos que no están motivados por estas razones.

Teniendo en cuenta lo que dice Oosterhoff et al. (2020) podemos comprender mejor la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008), en la cual, explican que las motivaciones varían en el grado en que se controlan, por ejemplo, si están basadas por reglas o, por otra parte, si son autónomas y están basadas en la voluntad del propio sujeto (decidir cumplir la ley, aunque los amigos y las amigas la incumplan). Hardy et al. (2015) añaden que las motivaciones autónomas ayudan a predecir con más fuerza la participación en el comportamiento prosocial, en comparación a las motivaciones controladas, debido a que en las controladas el sujeto no se siente dueño de sus metas y decisiones, lo que hace que se sienta controlado por presiones externas (leyes o sanciones). Estos resultados sugieren, por lo tanto, que es importante implicar a las personas jóvenes para que sientan que sus motivaciones son autónomas, y no tanto impuestas.

Teniendo en consideración la revisión bibliográfica, se han propuesto los siguientes objetivos e hipótesis en el presente estudio:

- Analizar el nivel de cumplimiento de las personas participantes respecto a las normas sanitarias de prevención de la COVID-19, y las razones que les llevan a cumplirlas o a no cumplirlas (presión social, círculos cercanos como amigos o compañeros de clase/trabajo, las redes sociales y los influencers o el haber sido positivos y creer que ya no se contagiarán...). La hipótesis relacionada con este objetivo fue la siguiente:
 - Se espera que el nivel de cumplimiento de las normas COVID19 sea bajo entre el colectivo objeto de estudio. La posible razón para no cumplirlas podrían ser la presión social (amistades), la baja percepción de riesgo... y en el caso de que se hayan cumplido, el miedo a contagiar a la familia.
- Analizar el nivel de acuerdo de las personas participantes respecto a las medidas sanitarias de prevención de la COVID-19 y su percepción sobre la forma en la que éstas han sido transmitidas a la sociedad. La hipótesis relacionada con este objetivo fue la siguiente:
 - Se espera que la mayoría de los y las participantes no aprueben las normas ni la forma en la que han sido transmitidas.
- Analizar la percepción de las personas participantes respecto a la peligrosidad de este virus. La hipótesis relacionada con este objetivo fue la siguiente:

- Se espera que las personas jóvenes participantes no perciban el virus como especialmente peligroso para su colectivo, aunque sí para otros colectivos, como pueden ser las personas mayores.
- Identificar agentes sociales que influyan en el nivel de cumplimiento de las normas de prevención de la COVID-19 entre el colectivo de personas jóvenes. La hipótesis relacionada con este objetivo fue la siguiente:
 - Se espera que los amigos y las amigas sean el principal agente influyente en las conductas de las personas participantes, ocupando también un papel relevante la familia y las redes sociales.
- Recoger propuestas de personas jóvenes sobre cómo creen que se podría mejorar el compromiso o la implicación de los y las jóvenes en una situación de crisis social o sanitaria como la presente.
 - Se espera que las personas participantes realicen propuestas y expresen su deseo de ser escuchadas y tenidas en cuenta en las tomas de decisiones.

Método

Diseño

En el presente estudio se ha seguido un diseño mixto de investigación, ya que se han combinado métodos cuantitativos y cualitativos para la recogida de la información. De acuerdo a Johnson et al. (2007) el diseño mixto utilizado sería del tipo de "modelo mixto", ya que se han combinado en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos como cualitativos, frente a los de "método mixto", en cuyo caso, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra.

En cuanto a la metodología cualitativa, se han utilizado *focus group*, siguiendo un guion de entrevista semi-estructurada, con un total de cinco preguntas. En lo que a la metodología cuantitativa se refiere, se utilizó un breve cuestionario para recoger información por escrito por parte de cada uno de los y las participantes.

Participantes

La muestra de esta investigación está formada por 18 sujetos, 13 mujeres (72%) y 5 varones (28%), de entre 22 y 27 años de edad ($M= 22,17$; $DT= 1,34$) de Bizkaia. Casi todos ellos ($n = 15$) estudiantes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y el resto ($n = 3$) enfermeras, graduadas en la UPV/EHU.

Variables e instrumentos de medida

Se han utilizado dos tipos de herramientas: la entrevista semi-estructurada para los *focus group* y el cuestionario de una sola pregunta, para ser respondida por escrito:

- Teniendo en cuenta los objetivos de investigación, las variables a estudiar fueron: el nivel de cumplimiento y de acuerdo con las normas de prevención de la COVID-19, la percepción de peligrosidad del virus, los agentes o circunstancias que pueden favorecer o no el cumplimiento de estas normas y las propuestas para la mejora del compromiso e implicación por parte de las personas jóvenes. Para recoger información sobre estas variables se recurrió al *focus group* o grupos focales. Los grupos focales son conversaciones colectivas o entrevistas grupales que pueden ser reducidos o extensos, dirigidos o no dirigidos. Más aún, los grupos focales ofrecen concepciones únicas acerca de las posibilidades de la investigación crítica (Denzin y Lincoln, 2015).
- Por otro lado, se utilizó un breve cuestionario *ad hoc* para recoger información por escrito sobre los agentes que pueden influir en la toma de decisiones de cumplir o no cumplir con la norma. Se trata de una sola pregunta en la que cada sujeto valoró el nivel de influencia que cada uno de los agentes propuestos tenía sobre su nivel de cumplimiento de la norma. La valoración se llevó a cabo con numeración del 1-8 inclusive, es decir, el que más influía lo marcaban con el valor 1 y el que menos, con el 8.

Procedimiento

El muestreo fue de conveniencia, no probabilístico, y se recurrió a la técnica de bola de nieve, que consistió en que los sujetos que aceptaron participar invitaran a sus amistades y personas cercanas para que tomaran parte en el *focus group*. Se organizaron tres *focus group*, el primero con 6 participantes, el segundo con 5 y el tercero con 7, para así poder garantizar las medidas de prevención de la COVID-19.

Se explicó a todos los y las participantes los objetivos del proyecto de investigación, la duración aproximada que iba a tener la sesión (1 hora) y que se garantizaba la confidencialidad y su anonimato. Estos grupos focales se llevaron a cabo los días 18, 20 y 28 de enero de 2012, en las instalaciones de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y fueron dirigidas por el autor de la investigación presente. Participó también otra persona observadora externa que tomaba notas durante la sesión.

Antes de comenzar con el guion de la entrevista, se les pidió que, de forma individual, completaran el cuestionario *ad hoc* por escrito. Si bien esta pregunta también era parte del guion de la entrevista, se quería recoger su percepción, sin que ésta se viera influenciada por lo que pudieran expresar el resto de participantes del *focus group*.

Asimismo, se les pidió autorización para grabar la sesión en vídeo, para facilitar la transcripción. A continuación, se procedió a transcribirlas utilizando Quick Time Player y Microsoft Word. Una vez realizadas todas las transcripciones, se procedió a introducirlas en el programa informático Nvivo11.

Análisis de datos

La información recogida se ha ordenado para su análisis e interpretación, haciendo uso del programa Nvivo 11. Para cumplir los requisitos de confidencialidad, la procedencia de cada voz ha sido identificada con códigos que responden a los siguientes criterios:

- FG1_S1-S6
- FG2_S7-S11
- FG3_S12-S1

Asimismo, la clasificación se llevó a cabo diferenciando el FG (*Focus Group*) con el número 1, 2 o 3, y el sujeto (S y el número, según a qué grupo focal pertenecía). Por otro lado, en cuanto al procedimiento analítico, ha sido inductivo-deductivo. Las dimensiones fueron las preguntas planteadas en la investigación (¿Por qué algunos cumplen y otros no?, ¿Cómo se han sentido con respecto a todas las normas?, ¿Cuánto de peligroso es el virus?, ¿Cómo podría mejorar el compromiso o la implicación?, etc.).

Los análisis cuantitativos se realizaron a través de Microsoft Excel, analizando la frecuencia con la que los sujetos eligieron cada una de las opciones que se les dieron en la pregunta cuatro.

Resultados

El proceso de agrupación de los datos en categorías requirió determinar qué información era relevante para los objetivos de la investigación; por ello, se unificaron los criterios de pertenencia a las categorías establecidas, visible en la Tabla 1.

Tabla 1

Resultados del sistema categorial

Nodos	Subnodos	Referencias	Porcentajes
Cumplimiento	Si	6	0.7%
	No	12	1.44%
Culpabilización	Jóvenes	15	1.75%
De acuerdo en cuanto a la forma de transmisión	Si	1	0.49%
	No	1	0.27%
Normas contrarias y cambiantes	Toque de queda	6	1.07%
	Hostelería	8	1.43%
	Otros	28	4.93%
Percepción de la peligrosidad	Alta	9	1.81%
	Baja	11	1.85%
	Evolución	8	1.93%
Propuestas	No culpabilizar	10	2.48%
	Educación	7	1.08%
	Adecuar canales de comunicación	10	2.18%

Empezando desde la izquierda de la tabla encontramos los nodos (también llamados códigos en otras versiones de Nvivo), en la siguiente columna están los subnodos y la información ha sido clasificada dentro de estos subgrupos. La siguiente columna hace referencia a cuánta información se ha incluido dentro del subcódigo. Por último, en la columna de la derecha podemos ver el porcentaje que ocupan las partes seleccionadas en cuanto a toda la transcripción.

A continuación, se detalla la información de cada nodo y subnodo.

Cumplimiento

Las personas participantes han explicado cuál ha sido el nivel de cumplimiento de las normas por parte de las personas jóvenes. Las respuestas se han clasificado como "SI" cuando han expresado que han cumplido las normas (ellas mismas o el colectivo de jóvenes en general), y como "NO" si no las han cumplido.

- Sí

Hay algunos sujetos con la opinión de que muchas personas de su edad están cumpliendo las normas.

...las personas mayores de 65 han visto por las noticias que puede que tengan más riesgo y puede que por esa razón, ellos, cumplan más. (FG1_S6).

...encima cuando la gente pasa esa línea deciden parar por ellos mismos. (FG2_S8).

Hay casos que pueden pasar, pero sí creo que mucha gente joven está haciendo mucho esfuerzo para mantener dentro de todo porque al final es una edad que quieres explorar un poco de todo y tienes un toque de queda que te dicen a las 22:00 tienes que estar en casa. Y digo ¡qué mérito para los jóvenes! (FG2_S9).

No voy a hacer lo mismo que hacen mis amigos como ir a un restaurante cerrado... (FG2_S11).

- No

Otros participantes de esta investigación creen que las normas sanitarias que se establecieron para frenar el virus están siendo quebrantadas.

...es verdad que a veces nos despistamos mientras estás tomando algo, estás algún segundo sin la mascarilla. (FG1_S3).

...yo estoy bien no me pasa nada y no me van a cambiar las formas y las costumbres de vivir que tengo. (FG1_S2).

...los jóvenes no, ni un poco ni nada, no cumplimos. Siempre buscamos algo para saltarnos las normas, poco caso hacemos (FG2_S11).

...Muchas veces nos puede el egoísmo ese nuestro, incluso a mí, yo también lo he pensado y he dicho es que me parece que estoy siendo egoísta, pero, aun así, lo he hecho y yo creo que es muy difícil que, aunque nos concienciamos un poquito nunca vamos a llegar al 100% porque siempre vamos a tener ese punto de egoísmo que nos va a llevar a hacer lo que nosotros queramos o necesitemos en el momento (FG3_S14).

...había un montón de gente 40-50-60 años en grupos de 10 o 15 personas y nadie les decía nada. Y luego se ha visto la gente joven haciendo lo mismo y se le recriminaba. FG3_S12).

Culpabilización

Un término que ha estado presente en los *focus group* ha sido el de la culpabilización de los y las jóvenes, haciendo referencia a que se han sentido señalados, víctimas y criminalizados por la sociedad.

- Jóvenes

Han sido el colectivo más señalado de la sociedad, han padecido la rabia acumulada de todos los colectivos. Así es como han aprovechado la oportunidad de expresar sus sentimientos y vivencias:

Es muy fácil siempre castigar a un colectivo, hacerle culpable de algo y cargarle el muerto. (FG1_S1).

Hay que tener en cuenta lo que decían al principio de la pandemia culpando los madrileños, porque no tienen la culpa de que haya entrado por ahí, parece lo mismo que pasa ahora con los jóvenes".(FG1_S1)

Hay que echarle la culpa a alguien y los que estamos en la punta de lanza (FG2_S11).

La ruleta siempre gira, y por eso creo que nosotros llegaremos a echar la culpa a la nueva generación. (FG2_S7).

...los medios de comunicación yo creo que aparte de que es todo el rato lo mismo, cometen el error de poner etiquetas, tú joven eres el culpable... (FG3_S13).

...sí que ha habido casos donde la gente joven ha salido de fiesta y se ha visto como aquí en Getxo que han hecho botellones y demás, pero también creo que existe una criminalización de la gente que tiene menos poder en los medios tradicionales como los jóvenes, influencers y toda esta gente. (FG3_S12)

De acuerdo en cuanto a la forma de transmisión

Esta categoría recoge la conformidad o inconformidad de los sujetos de los grupos focales, de acuerdo a como se han trasladado todas las normas por parte de las autoridades durante este periodo de tiempo, en la pandemia.

- Sí

Algunas personas manifestaron su conformidad en cuanto a la transmisión de las normas durante la pandemia COVID-19.

Yo creo que según cómo transmitan las cosas va a variar la forma de que la gente lo coja lo interprete y luego responda de esa manera. Entonces si la sociedad responde de una manera a mí me va a afectar de algún modo. (FG3_S13)

- No

Otras personas expresaron su disconformidad respecto a la forma de transmitir las normas por parte de las autoridades durante la pandemia COVID-19.

En cuanto a la transmisión de normas, yo ya no veo telediarios ni veo nada porque quiero, entro y ahora no sé cuántos casos, pero mañana han bajado los casos y puedes hacer esto entonces yo me junto con la gente y pregunto si podemos hacer esto y que me digan sí o no. (FG3_S12)

Normas contrarias y cambiantes

Muchas normas han ido cambiando, adaptándose y algunas personas han expresado que se han sentido desorientadas. Este código recoge los testimonios en este sentido.

- Toque de queda

Se recoge la opinión de los sujetos participantes en los *focus group* sobre la hora límite establecida o impuesta por las autoridades para que todo el mundo estuviese en sus respectivas casas a una hora concreta.

...el toque de queda yo entiendo que a las 22:00 me mandéis a casa para vaciar las calles, pero realmente son las horas cuando menos gente hay en la calle cuando menos nos infectamos. Porque a las 22:00 la gente no se va a dormir. (FG1_S1).

Si nos limitan a las 18:00 la gente que sale a trabajar al final no vas a rendir ni en el trabajo, no tienes vida más allá de tu trabajo y de tus obligaciones. (FG1_S5).

Tú no tienes la oportunidad de ir a darte un paseo, de despejarte la cabeza, los problemas de trabajo a casa y que al día siguiente vuelvas con esos

problemas. Esto a parte de, bueno no es algo que ahora mismo le importe mucho a la gente, pero esto dentro de unos años se va a ver las consecuencias terribles que va a tener. (FG1_S6).

- Hostelería

Este subnodo recoge la opinión de los participantes en los grupos focales sobre la hostelería (la mayoría habla sobre bares), la cumplimentación de la normativa dentro de ella y su opinión en cuanto conformidad con el modo de funcionamiento que han vivido.

Estás en un bar y a lo mejor hay 25 personas sin tener puesta la mascarilla y no tienen 15 años. (FG1_S2).

A la hostelería se están cebando un montón en cerrarlo, pero las tiendas de ropa o el resto de tiendas que se juntan mucha gente ¿porque no los cierras? Ahí hay mucho contacto de gente. No sé por qué hostelería, en un bar no te puedes juntar, pero en una tienda sí. (FG1_S5).

Te tienes que ir a casa porque el bar cierra a las 20:00 pues no pasa nada. Es a lo que voy, por muchas normas que pongan a las personas que estás imponiéndole las cosas no te van a hacer caso da igual lo que les impongas. (FG2_S8).

- Otros

Este subnodo recoge las normas que no hacen referencia a la hostelería o al toque de queda, que han sido contrarias o cambiantes según la opinión personal de las personas participantes en el estudio.

En el metro no hay un límite, me tengo que juntar con 50-60 por tren, van cambiando se van 14 y entran 20 y no sabes con cuántos haces contacto. (FG1_S1).

Al final nos han soltado muy rápido, nos han dejado hacer demasiado y luego nos vuelven a intentar controlar más y al final si fuese más continuo lo acataríamos mejor. (FG1_S4).

En verano hemos hecho lo que hemos querido, hemos viajado nos han dejado hacer todo y de repente ahora un toque de queda a las 18:00 o 20:00. (FG1_S3).

Yo creo que algunas normas que se han puesto son por ignorancia total porque hay muchísimo desconocimiento de lo que se han alimentado las necesidades básicas humanas y lo que creo es que han decidido poner en alza o darle más importancia a la economía dejando muy al lado lo que va a pasar dentro de unos años que no va a ser una tontería. (FG1_S6).

Percepción de la peligrosidad

En esta categoría se resumen las percepciones de los y las participantes sobre la peligrosidad del virus COVID-19 y la evolución que ha tenido durante este periodo de pandemia. Para ello, los sujetos ordenaron los ocho factores que se les plantearon del 1 al 5: 1=nada peligroso; 5=muy peligroso.

- Alta

En este subnodo se incluyen las voces que perciben que el virus puede ser muy dañino, puede atacar a cualquier colectivo de la sociedad y puede ser peligroso tanto físicamente como psicológicamente.

Yo creo que al final tienes que ser responsable y estar al loro y no confiarse de como yo soy joven no lo voy a pillar. (FG1_S5).

Yo creo que lo único que podemos hacer es asumir que es un 4 o un 5 para todos y cuidarnos lo más posible porque, aunque el 90% de la población sea de 1 o de 2 yo me creo que también un mínimo respeto a ese 10% de la población. (FG1_S1).

Me preocupa más mi salud mental que la física, me da más miedo todo lo que está afectando a mi mente, la situación que poder coger el virus y que me pase algo físico o en los pulmones. Me da más miedo la salud mental y de 1 al 5 diría que mucho por la salud mental. (FG3_S18).

...en cuanto a la salud mental le daría un 5 porque es que yo como he dicho antes lo estoy llevando muy mal y como siga así mucho tiempo va a empeorar. (FG3_S14).

- Baja

En este subnodo se recogen las percepciones de los y las participantes de que el virus no les afectará negativamente, creencias de que afecta más a los mayores o gente con más edad y que los y las jóvenes lo pasan de una manera más leve.

Yo cuando empezó la pandemia estaba de Erasmus en Italia, era un país muy afectado, pero para mí no lo viví como una pandemia porque al final estaba ahí con mis compañeros de piso, lo viví un poco muerta del asco pero no viví preocupada sabiendo que mi familia estaba bien. (FG3_S16)

Porque bueno de lo que yo sé, el que más probabilidades tiene de tener un mal final son los que tienen algún problema de salud y yo considerando que no tengo, creo que lo pasaría como una gripe. (FG2_S7).

Yo antes de tenerlo igual podía pensar que era más peligroso, pero ya de haberlo pasado sin ningún síntoma y si no tienes lo que ha dicho alguna

enfermedad extra o que te puede perjudicar de más yo creo que para nuestra edad no es. (FG2_11).

...no me preocupa mucha la salud en cuanto al virus y no es algo que me obsesione ni que piense... (FG3_S15).

Soy muy inconsciente, y tampoco lo he vivido de cerca, ni casos cerca ni ningún PCR nunca ni he estado cerca. Entonces yo creo que me falta verlo. (FG3_S15).

- Evolución

En esta categoría se contemplan las manifestaciones en torno a cómo ha ido cambiando el pensamiento de los sujetos con el paso de los meses, la concepción que tienen hoy en día o el cambio de perspectiva.

En mi casa mi padre cogió COVID-19 y casi se muere, a mí me dio, antes de eso no le tenía miedo, pero mi padre que nunca le había visto enfermo cogió COVID y el mismo hecho de toser le dio un neumotórax que casi se muere. Y a partir de ahí, no es que le tenga miedo, yo estoy sana pero mi padre también estaba y esa arbitrariedad del propio virus es lo que me da miedo más que saber lo que me puede pasar. (FG2_S8).

Yo antes creía que esto solo afectaba a la gente mayor pero ahora realmente te das cuenta de que no, de que oyes cosas de personas cercanas de mi edad de que ha estado ingresada y al final te das cuenta de que este virus es para todos y para mí mucho porque yo creo que como dice el sujeto 18 esto me va a afectar mentalmente. (FG3_S17).

Yo al principio tenía mucho más miedo, es como un poco incoherente. Tenía más miedo cuando era más irresponsable, y ahora que soy más responsable tengo menos miedo. (FG3_S18).

Yo creo que ha habido una normalización, ha pasado tanto tiempo, 10 meses que no puedo estar con miedo de contagiar o dobles mascarillas guantes tal, al final estamos evolucionando como sociedad, sabemos que está ahí que lo podemos coger, pero no podemos estar todos los días de nuestra vida poniendo un buzo, poniendo 7 guantes y dos mascarillas. (FG3_S12)

...había más restricciones en abril del año pasado y los casos eran menores y ahora la gente se ha acostumbrado y lo vives como... pero ahora es cuando más atento hay que estar. (FG3_S4)

Propuestas

En esta categoría se han recogido las propuestas que responden a la pregunta de: ¿Cómo se podría actuar para mejorar la implicación de la gente joven y para aumentar el compromiso actual en ese colectivo?

- No culpabilizar

Se resumen en este subnodo las expresiones que hacen referencia a la necesidad de no culpabilizar a los y las jóvenes.

...nos están echando la culpa a nosotros porque hay que echarle la culpa a alguien, y eso lo han hecho aquí y lo han hecho en Helsinki y lo han hecho en Paris, en cualquier sitio y además en Paris y en todo el país de Francia los estudiantes van de casa a la universidad y de vuelta a casa y supongo que en algún momento era el peor y ahora ya no sé cómo estarán. Yo tengo unos amigos y la última vez que le vi, en estas navidades, pues me conto eso que para ellos era peor, los culpables, ellos el peor confinamiento. (FG2_S10)

Se nos ha echado la culpa a nosotros, ni los buenos son tan buenos ni los malos son tan malos. (FG2_S7).

Los jóvenes no producen en lo económico, entonces si hay un sector que produce mucho empieza a machacar mucho al gobierno estos tienen mucho poder. Es como meterse con los autónomos mucho y estos se juntan y le pueden dañar al gobierno. (FG2_S9).

En mis tiempos se hacía esto y ahora no se hace. La ruleta siempre gira, y por eso creo que nosotros llegaremos a echar la culpa a la nueva generación. A veces romper con esa rueda de brecha generacional. (FG2_S7).

A parte que psicológicamente eso, la campaña de Madrid del metro, me parece una locura que te metan en la cabeza que va a morir tu abuela por tu culpa. Me parece una locura intentar concienciar a la gente de esa manera lo veo horrible. (FG3_S16)

- Educación

La educación puede llegar a ser el instrumento más factible para poder formar a las generaciones venideras, ya que su función es la de facilitar el aprendizaje, para enriquecer la cultura y para fortalecer todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. En este subnodo se recogen las propuestas en este sentido.

La base de la educación es algo constante no solo porque estemos en un punto álgido tenemos que empezar a enseñártelo sino para prevenir siempre con todo. (FG1_S6).

Hay muy buenos profesionales, pero lo que hay es muy poca capacidad para mantenerles y para que puedan hacer bien su trabajo y es una pena pero una de las cosas buenas es que toda esta pandemia creo que se ha visto que la ciencia es tremendamente importante. (FG1_S6).

Yo para mi sería una reforma educativa donde se haga mucho hincapié en los valores, no solamente por los jóvenes si no por todos. (FG2_S7).

- Adecuar canales de comunicación

Hoy en día existen tres tipos de canales de comunicación: escritos, orales o tecnológico-digitales. En la era digital, los tecnológicos, podrían ser una buena manera de hacer llegar el mensaje de las autoridades a las personas más jóvenes, tal y como han expresado algunas de las personas participantes en el estudio.

...ahora para seguir adelante yo creo que también tendrían que los políticos, científicos o los que tengan que mandar que también nos entiendan un poco y a la hora de tomar medidas y decir las cosas que tengan en cuenta eso lo que hemos dicho de la salud mental. Y otros factores que no sean solo la economía y que miren más a las personas. (FG1_S5).

Yo creo que en lo que se ha fallado mucho es en elegir mal los canales de comunicación, es decir, yo y gente más joven no se va a poner el telediario y lo que diga un político le va a dar igual y a un chaval de 15 años no le importa lo que diga un político, lo que hay que hacer es usar canales efectivos como pueden ser los influencers. (FG3_S16).

...usar redes sociales como Instagram que tienes mucho flujo de gente joven, usar influencers que se le hará más caso que a un político y usarlo de una manera adecuada. (FG3_S12).

Si igual que se ha adaptado a los niños y se les ha hecho entender. No vas a poner un niño de 5 años viendo a un diputado. (FG3_S13).

Es importante adaptarse, tienes que conseguir que el que esté detrás entienda el mensaje de manera adecuada, se está gastando mucho dinero en campañas y televisión y puede que ese dinero deba ir a medios menos tradicionales. (FG3_S17).

Por último, se pidió a los sujetos que ordenaran por escrito y de mayor a menor relevancia, los agentes que se les presentaban y que consideraban que influían en su nivel de cumplimiento de las normas (pregunta 4 del guion). Esos factores, explicados anteriormente, se tuvieron que ordenar del 1 al 8 y para el análisis se eligieron los tres primeros. Los resultados mostraron que fue la familia, con un 61% (n = 11), el factor seleccionado como de mayor influencia, seguido de los amigos y las amigas 38,89% (n = 7) y en tercer lugar las sanciones, es decir, el miedo a ser denunciado por las autoridades, con 27,78% (n = 5).

Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido analizar cómo perciben las personas jóvenes las medidas adoptadas para la prevención de la COVID-19 y el nivel de cumplimiento de las mismas en su entorno. Es más, en el estudio se plantearon cinco diferentes objetivos con sus respectivas hipótesis y en este apartado se irá analizando cada uno de ellos con el fin de saber si se han cumplido.

El primer objetivo planteado fue analizar el nivel de cumplimiento de los sujetos respecto a las normas sanitarias de prevención de la COVID-19, y las razones que les llevan a cumplirlas o a no cumplirlas y la hipótesis relacionada esperaba que el nivel de cumplimiento de las normas COVID-19 fuese bajo entre el colectivo objeto de estudio. En los resultados se ha podido observar que hay respuestas en ambos sentidos, ya que algunas personas creen que sí que se ha cumplido la normativa desde una perspectiva global.

Teniendo en cuenta lo que dicen Cohen et al. (2020), los jóvenes han sido frecuentemente el foco de atención por ser considerados como un grupo con un potencial de bajo cumplimiento de las medidas de contención. En el presente estudio los y las participantes han señalado que frecuentemente se han saltado alguna norma, reuniéndose más sujetos que lo permitido por la ley, quitándose la mascarilla con los amigos y las amigas o haciendo alguna fiesta, entre otros. En ese sentido, se cumple la primera hipótesis en la que se esperaba que el nivel de cumplimiento de las normas fuera bajo, y que la causa o motivación principal fueran las amistades.

El segundo objetivo planteado fue analizar el nivel de acuerdo de las personas participantes respecto a las medidas sanitarias de prevención de la COVID-19 y su percepción sobre la forma en la que éstas han sido transmitidas a la sociedad; la hipótesis relacionada esperaba que la mayoría de los participantes no aprobasen las normas ni la forma en la que se transmitieron. Según Williams et al. (2020) desde el primer día este coronavirus retó al mundo debido a la incertidumbre que causó tanto en el mundo científico como el médico. De ahí que, al principio de la cuarentena, el nivel de acuerdo de los sujetos fuese muy alto, pero con el paso del tiempo y tanto cambio de normativa, fuera disminuyendo. En añadidura, en cuanto a la forma de transmisión, en la cuarentena casi todo el mundo se informaba de cómo se iban dando los cambios, pero después de las fases la gente joven dejó de ver mucho la televisión, no leían muchas veces el periódico y, por tanto, muchos creyeron que esos canales de transmisión tradicionales se podrían haber adecuado un poco a las exigencias de los más jóvenes, utilizando plataformas como Twitch e Instagram o aprovechándose de la repercusión que tienen los y las influencers. Por tanto, las normas han sido contrarias y cambiantes, ya que muchas han ido cambiando con el paso del tiempo, adaptándose y ha llegado un momento en el que la gente se ha sentido un poco desubicada en cuanto a qué se podía hacer y qué no. Por lo comentado anteriormente, se cumple la segunda hipótesis en la

que se defendía que la mayoría de los participantes no aprueban ni las normas ni su forma de transmisión a la sociedad.

El tercer objetivo planteado fue analizar la percepción de las personas participantes respecto a la peligrosidad de este virus y la hipótesis relacionada esperaba que las personas jóvenes participantes no percibiesen el virus como especialmente peligroso para su colectivo, aunque sí para otros colectivos, como pueden ser las personas mayores de 65 años. Los resultados muestran que la percepción de peligrosidad ha variado. Algunas personas menospreciaron las regulaciones de salud en las primeras etapas de la pandemia debido a que los síntomas en las personas jóvenes eran frecuentemente leves (Makanova y Shepherd, 2020). Por tanto, se ha cumplido la tercera hipótesis en el que los y las jóvenes no perciben el virus como especialmente peligroso para su colectivo.

El cuarto objetivo planteado fue identificar agentes sociales que influyen en el nivel de cumplimiento de las normas de prevención de la COVID-19 entre el colectivo de personas jóvenes y la hipótesis relacionada esperaba que los amigos y las amigas sean el principal agente influyente en las conductas de las personas participantes, ocupando también un papel relevante la familia y las redes sociales. Oosterhoff et al. (2020) señalaron en su estudio que los jóvenes motivados por razones autónomas (como cumplir la ley, aunque sus amigos u sus amigas no la cumplan) pueden involucrarse más en comparación con los sujetos no motivados en este sentido. Entre las razones autónomas han destacado la familia (el no querer contagiarles) y los y las amigas (decidir comportarse igual que ellos y ellas). Sin embargo, algunos sujetos perciben que las reglas han sido impuestas, y que no ha habido un consenso, lo que ha podido ser uno de los detonantes de que las personas jóvenes no hayan cumplido todas las leyes estricta o rigurosamente.

Por tanto, la cuarta hipótesis no se cumple en su totalidad ya que el principal agente influyente de las conductas de la mayoría de los participantes con más del 60% es la familia, siendo las amistades el segundo factor más influyente.

El quinto objetivo planteado fue recoger propuestas de personas jóvenes sobre cómo creen que se podría mejorar el compromiso o la implicación de los y las jóvenes en una situación de crisis social o sanitaria como la presente y la hipótesis relacionada esperaba que las personas participantes realizaran propuestas y que expresasen su deseo de ser escuchadas y tenidas en cuenta en las tomas de decisiones. Los y las jóvenes participantes de este estudio han destacado y propuesto tres factores fundamentales de cara a un futuro u otra pandemia y cómo se podría actuar en ella. El primero sería el no culpabilizar, porque es muy fácil señalar a un colectivo, pero esto no lleva a encontrar una solución al problema. El segundo sería la educación, ya que es la responsable de la creación de los cimientos de cada individuo de la sociedad. Finalmente, en tercer lugar, se situarían los canales de comunicación ya que una persona de 65 años o un joven de 20 años no tienen las mismas necesidades ni tampoco consumen los mismos medios de comunicación. Posiblemente el primero lea

más el periódico o escuche más la radio y el segundo estaría más implicado en las redes sociales (Instagram, WhatsApp, Facebook, Twitch, Youtube...), donde los influencers tienen mucho peso.

El presente trabajo no está exento de limitaciones. Se ha analizado la perspectiva de la población joven de un contexto muy concreto (Bizkaia), sin tener en cuenta otros colectivos de edad o de otras provincias de la Comunidad Autónoma del País Vasco o de otras comunidades autónomas. Además, la información recogida podría haberse completado también con cuestionarios validados que evaluaran aspectos tales como personalidad, autoeficacia, motivación, etc.

Aún así, se considera que el trabajo aporta voz a un colectivo que ha sido duramente criticado durante la pandemia, que no ha tenido voz o no se le ha dado voz. El punto fuerte y esperanzador de cara a un futuro cercano sería la posibilidad analizar la post-pandemia, es decir, la evolución de estos sujetos una vez transcurrido un tiempo y habiendo vuelto a la normalidad de la que gozábamos antes de la pandemia

Referencias

- Barari, S., Caria, S., Davola, A., Falco, P., Fetzer, T., Fiorin, S., Hensel, L., Ivchenko, A., Jachimowicz, J., King, G., Kraft-Todd, G., Ledda, A., MacLennan, M., Mutoi, L., Pagani, C., Reutskaja, E., Roth, C., y Slepoi, R.F. (2020). Evaluating COVID-19 Public Health Messaging in Italy: Self-Reported Compliance and Growing Mental Health Concerns. *MedRxiv*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.1101/2020.03.27.20042820>
- Carvalho, L. F., Pianowski, G., y Gonçalves, A. (2020). Personality differences and the COVID-19: Are extroversion and conscientiousness personality traits associated with engagement in containment measures? *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 1, 1-6. <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2020-0029>
- Cohen, A. K., Hoyt, L. T. y Dull, B. (2020). A Descriptive Study of COVID-19-Related Experiences and Perspectives of a National Sample of College Students in Spring 2020. *Journal of Adolescent Health*, 67(3), 369-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.06.009>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Hardy, S. A., Dollahite, D. C., Johnson, N., y Christensen, J. B. (2015). Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. *Journal of Personality*, 83(5), 479-490. <https://doi.org/10.1111/jopy.12123>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., y Turner, L. A. (2007). Toward a definition of Mixed Methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>

- Liao, J., Fan, S., Chen, J., Wu, J., Xu, S., Guo, Y., Li, C., Zhang, X., Wu, C., Mou, H., Songo, C., Li, F., Wu, G., Zhang, J., Guo, L., Liu, H., Lv, J., Xu, L. y Lang, C. (2020). Epidemiological and clinical characteristics of COVID-19 in adolescents and young adults. *The Innovation*, 1(1), 100001. <https://doi.org/10.1016/j.xinn.2020.04.001>
- Liu, H. C., Zhang, E., Tin Fifi Wong, G., Hyun, S., y Hahm, H. (2020). Factors associated with depression, anxiety, and PTSD symptomatology during the COVID-19 pandemic: Clinical implications for U.S. young adult mental health. *Psychiatry Research*, 290(112172). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113172>
- Makhanova, A., y Shepherd, M., 2020. Behavioral immune system linked to responses to the threat of COVID-19. *Personality Individual Differences*, 167, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110221>
- Mertens, G.T., Duijndam, S., Salemink, E. y Engelhard, M. I. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102258. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102258>
- Miguel, F. K., Machado, G. M., Pianowski, G., y Carvalho, L. d. F. (2021). Compliance with containment measures to the COVID-19 pandemic over time: Do antisocial traits matter? *Personality and Individual Differences*, 168, 110346 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110346>
- Nivette, A., Rebeaud, D., Murray, A., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Heoo, U., Shanahan, L., y Eisner, M. (2021). Non-compliance with COVID-19-related public health measures among young adults in Switzerland: Insights from a longitudinal cohort study. *Social Science & Medicine*, 268, 113370. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113370>
- Oosterhoff, B., y Palmer, C. (2020). Psychological correlates of news monitoring, social distancing, disinfecting, and hoarding behaviors among US adolescents during the COVID-19 pandemic [preprint]. *Research Gate*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/rpcy4>
- Oosterhoff, B., Palmer, C. A., Wilson, J., y Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the COVID-19 pandemic: Associations with mental and social health. *Journal of Adolescent Health*, 67, 179-185. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.05.004>
- Orben, A., Tomova, L., y Blakemore, S-J. (2020). The effects of social deprivation on adolescent development and mental health. *The Lancet*, 4(8), 634-640. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30186-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30186-3)
- Roy-Chowdhuri, V., Perera, D., Tagliaferri, G., Mottershaw, A., y Egan, M. (2020). *Young men are hardest to engage on coronavirus guidance*. The Behavioural Insights Team. <https://www.bi.team/blogs/young-men-are-hardest-to-engage-on-coronavirus-guidance/>
- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., Ribeaud, D., y Eisner, M. (2020). Emotional distress in young adults during the COVID-19 pandemic: evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study. *Psychological Medicine*, 63, 1–10. <https://doi.org/10.1017/S003329172000241X>
- Selby, K., Durand, M-A., Gouveia, A., Bosisio, F., Barazzetti, G., Hostettler, M., D'Acremont, V., Kaufmann, A., y von Plessen, C. (2020). Citizen responses to

- government restrictions in the COVID-19 pandemic: a cross-sectional survey in Switzerland. *JMIR Formative Research* 4(12), 20871. <https://doi.org/10.2196/preprints.20871>
- Taylor, S., Landry, A. C., Paluszek, M. M., Fergus, A. T., y McKay, D. (2020). Development and initial validation of the COVID Stress Scales. *Journal of Anxiety Disorders*, 72, 102232. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102232>
- Von Soest, T., Pedersen, W., Bakken, A., y Sletten, M. A. (2020). Compliance with infection control rules among adolescents in Oslo during the Covid-19 pandemic. *Tidsskriftet Nor Legeforen*, 5,114. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0449>
- Williams, S. N., Armitage, C. J., Tampe, T., y Dienes, K. (2020). Public perceptions and experiences of social distancing and social isolation during the COVID-19 pandemic: a UK-based focus group study. *BMJ Open*, 10(7), 1-8. <http://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-039334>
- World Health Organization (2021). *Weekly Epidemiological and Operational updates* December 2020. <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-operational-update-on-covid-19---7-december-2020>
- Xu, P., y Cheng, J. (2021). Individual differences in social distancing and mask-wearing in the pandemic of COVID-19: The role of need for cognition, self-control and risk attitude. *Personality and Individual Differences*, 175(110706). <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110706>

Reseña biográfica de los autores

Andoni Barragán Gezuraga a día de hoy es profesor en el Euskaltegi Gabriel Aresti de Bilbao. Ha estudiado el Grado en Educación Primaria con especialidad en Educación Musical en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y a continuación el Máster de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU).

Joana Jaureguizar Alboniga-Major es Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es profesora agregada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de Leioa en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), y es responsable del Máster de Psicodidáctica de la UPV/EHU. Sus líneas de investigación han girado en torno a los problemas emocionales y de conducta en la infancia y en la adolescencia. Es la coordinadora del grupo consolidado de investigación PSIDES- Psicología del desarrollo ante los nuevos retos sociales.

AUTOPERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN TORNO AL APRENDIZAJE AUTORREGULADO DE SU ALUMNADO

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SELF-PERCEPTION OF THEIR STUDENTS' SELF-REGULATED LEARNING

Asier Ealo Ochoa de Eribe, M^a Olga Cardeñoso Ramírez y Joana Jaureguizar
Alboniga-Mayor

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Desde su auge en la década de los 80, el aprendizaje autorregulado se ha concebido como un proceso activo y constructivo a la hora de hacer frente a las tareas académicas. En Educación Primaria, las creencias docentes hacia el aprendizaje autorregulado influyen en el trabajo que se realiza en el aula en torno a esta variable. Las personas participantes en este estudio son 50 docentes de centros de Primaria. Se utiliza una traducción del cuestionario *Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale* (Lombaerts et al., 2009), así como una pregunta formulada *ad hoc* para analizar las creencias y el trabajo percibido en torno el aprendizaje autorregulado. Los resultados obtenidos en el cuestionario sobre creencias son favorables, y se logra una buena consistencia interna y fiabilidad. Las creencias en torno al trabajo realizado son diversas, pero coherentes. Se requiere mayor formación docente en torno al aprendizaje autorregulado y una incorporación de éste en las políticas educativas.

Palabras clave: aprendizaje autorregulado, Educación Primaria, creencia, docente, alumnado, formación

Abstract

Since its rise in the 1980s, self-regulated learning has been conceived as an active and constructive process of coping with academic tasks. In primary education, teachers' beliefs towards self-regulated learning influence the work that is done in the classroom around this variable. The participants are 50 teachers from primary schools. A translation of the *Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale* (Lombaerts et al., 2009) and an *ad hoc* question were used to analyse the beliefs and perceived work around self-regulated learning. The results obtained in the belief questionnaire are favourable, with good internal consistency and reliability. Beliefs about the work done are diverse but consistent. There is a need for more teacher training in self-regulated learning and its incorporation into education policy.

Keywords: self-regulated learning, Primary Education, beliefs, teacher, students, training

Correspondencia: Ealo Ochoa de Eribe, A., E-mail: asier1994ealo@gmail.com. Cardeñoso Ramírez, M^aO., Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco, Barrio Sarriena, s/n, 48940 Leioa, Bizkaia, E-mail: mariaolga.cardenoso@ehu.eus. Jaureguizar Alboniga-Mayor, J., Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco, Barrio Sarriena, s/n, 48940 Leioa, Bizkaia, E-mail: joana.jauregizar@ehu.eus.

Introducción

En este proyecto se examinará de qué manera se concibe el aprendizaje autorregulado en la comunidad educativa e investigadora. En concreto, el estudio se centrará en el conocimiento y la percepción del personal docente en torno a la materia de estudio, y se tratará de examinar de qué manera es trabajada en el aula escolar.

En primera instancia, se estudiará, desde una perspectiva general, el concepto “aprendizaje autorregulado”. Después, se examinará la importancia que tiene esta variable en el ámbito escolar y cómo se puede fomentar su desarrollo por parte del profesorado.

El aprendizaje autorregulado: Modelos teóricos

Existen diferentes concepciones del término “aprendizaje autorregulado” (Rutherford et al., 2018). Ya en la década de 1980, los psicólogos de la educación empezaron a mostrar interés por esta variable (Dent y Koenka, 2015). En el modelo que presenta Pintrich (1990) se menciona que, para que el alumnado sea capaz de alcanzar sus objetivos académicos y alcance el éxito académico, resulta indispensable que se disponga de las competencias necesarias para autorregular el aprendizaje.

Cuando se hace referencia al aprendizaje autorregulado, se entiende que el alumnado está motivacional, cognitiva y conductualmente conectado con una tarea académica (Zimmerman y Martínez-Pons, 1986). Para llevar a cabo el aprendizaje autorregulado se requiere de conciencia metacognitiva y de un estado afectivo favorable. Inicialmente, se hace una previsión de la tarea, en la que se hace un análisis de ésta, donde tendrán influencia las creencias motivacionales. En esta fase inicial también resulta crucial la incorporación de estrategias de planificación, y, en relación con esto, el establecimiento de metas. Una idónea planificación es viable mediante la gestión del ambiente y la selección de estrategias de aprendizaje. En esta fase de planificación no se ha de olvidar la importancia de la automotivación (Spruce y Bol, 2014).

Después vendría la fase de actuación, que se refiere a las acciones que se llevan a cabo y a las creencias que se originan respecto a sendas acciones. Los dos procesos fundamentales en esta fase son los de autocontrol y autoobservación. El autocontrol es el uso de estrategias para mantener la concentración y lograr un aprendizaje continuo, y la autoobservación consiste en la monitorización de la actuación, esto es, el realizar un seguimiento.

Por último, está la autoevaluación, en la que se observa si se ha conseguido el aprendizaje esperado y se hace una búsqueda de los desencadenantes del éxito o del fracaso. Este último proceso influirá significativamente en la motivación de la persona hacia todo el proceso (Zimmerman, 2008; Zimmerman y Moylan, 2009).

Pintrich y de Groot (1990), desde su modelo, dicen que la autorregulación conductual y cognitiva es una habilidad vital para el aprendizaje. Además, afirman que hay tres aspectos que se consideran indispensables, y que la comunidad científica comparte, en lo referente a aprender de manera autorregulada: (1) ser capaz de usar estrategias metacognitivas, es decir, ser capaz de planificar y de controlar y modificar los procesos cognitivos, (2) tener control sobre el esfuerzo de uno o una, y (3) usar estrategias cognitivas para facilitar la comprensión y el aprendizaje del contenido trabajado en el aula.

Winne (1996), por su lado, contempla el aprendizaje autorregulado como una conducta inherente a la metacognición, mediante la cual los y las aprendices regulan, de manera adaptativa, determinadas estrategias y tácticas a la hora de hacer frente a las tareas. Cabe destacar también la concepción de Boekaerts (1999), quien al igual que Zimmerman (1986), incorpora componentes afectivos en su descripción del aprendizaje autorregulado, destacando una reciprocidad y correlación entre procesos afectivos y cognitivos, que cooperan en el procesamiento de la información.

La motivación y la metacognición en el aprendizaje autorregulado

Como se ha visto, los diferentes teóricos que han estudiado el aprendizaje autorregulado difieren en algunos matices a la hora de describir sus características. Aun así, existe cierto consenso en algunos aspectos. La mayoría de las investigaciones en el tema destacan que se trata de un proceso activo y constructivo. Y, como se ha mencionado, en este proceso es de vital importancia la implicación cognitiva, conductual y motivacional de la persona. En lo referente a este último aspecto, la motivación, se observa que el alumnado que se siente más competente en el uso de estas destrezas es el que goza de una mayor probabilidad de aprender de manera autorregulada. Por lo tanto, no solo se requiere de la habilidad y del conocimiento de cómo ser autónomo a la hora de aprender, sino que debe existir también el deseo de hacerlo (Rutherford et al., 2018).

Es compartido también que la habilidad metacognitiva es un elemento clave a la hora de autorregular el aprendizaje. *“Una base sustancial en investigación indica que los aprendices exitosos son capaces de considerar y modificar sus procesos de pensamiento mientras están realizando una tarea de aprendizaje...”* (Spruce y Bol, 2014, p. 246). En lo referente a la metacognición se comparte la existencia de los siguientes procesos: (1) el establecimiento de metas, que es comúnmente descrito como un elemento de la planificación; (2) la automonitorización, o el tener conciencia respecto al progreso o la actuación sobre una tarea académica, de esta toma de conciencia viene el siguiente proceso; (3) el autocontrol, el cual conlleva a readaptar o cambiar determinadas estrategias para lograr un mejor desempeño en la tarea que se esté llevando a cabo; y, por último, (4) es imprescindible la evaluación y reflexión en torno a la actuación realizada, siendo esta la manera de lograr un progreso en el uso de estas capacidades (Dent y Koenka, 2015; Lombaerts et al., 2009).

En esta línea, se destaca que las habilidades metacognitivas aparecen, según lo que se ha comprendido hasta ahora, en edades de entre los ocho y los diez años, es decir, a partir de segundo curso de Primaria, y se van desarrollando en los años posteriores. Sin embargo, en los primeros cursos de Primaria se puede iniciar con un trabajo muy básico sobre los procesos metacognitivos mencionados previamente y, progresivamente, ir haciendo un trabajo de mayor complejidad.

Aunque existe una amplia concepción del aprendizaje autorregulado como una destreza favorable para el alumnado, se reportan dificultades a la hora de desplegar estas destrezas en el aula (Vandeveldt et al., 2013). En algunos estudios se ha demostrado que el personal docente de Primaria muestra creencias favorables hacia el aprendizaje autorregulado del alumnado (Lombaerts et al., 2009; Peel, 2020); sin embargo, es común que el alumnado presente dificultades a la hora de desplegar las competencias que le posibilitan aprender de manera autorregulada. Al fin y al cabo, hacer referencia al aprendizaje autorregulado es referirse a una destreza compleja y demandante.

Aprendizaje autorregulado en Educación Primaria

Existe consenso entre las personas investigadoras en torno a que el personal docente puede fomentar el desarrollo del aprendizaje autorregulado en el alumnado y que sus aportaciones juegan un papel decisivo en el desarrollo de esta destreza (Donker et al., 2014; Spruce y Bol, 2014). Asimismo, existe consenso en torno a que las creencias y el conocimiento que tenga este colectivo sobre el aprendizaje autorregulado será determinante a la hora de trabajarlo en su práctica pedagógica (Spruce y Bol, 2014).

Aun pudiendo presentar creencias favorables hacia el aprendizaje autorregulado del alumnado, el personal docente puede tener un conocimiento insuficiente, fragmentado o equivocado de lo que realmente significa aprender de manera autorregulada, y, al existir estas carencias, el trabajo en torno al aprendizaje autorregulado en el aula puede resultar insuficiente (Karlen et al., 2020). Por lo tanto, se debería reforzar el conocimiento que tiene el personal docente sobre el aprendizaje autorregulado, incidiendo así en la capacidad que tienen de poner esta destreza en práctica en su vida personal, para después ser capaces de hacer una transferencia de este trabajo al aula y hacia su alumnado (Spruce y Bol, 2014).

También se señala que, generalmente, el ratio de alumnado tiende a ser elevado, así como la carga laboral a la que tiene que hacer frente el profesorado. Una disminución de los ratios y una reducción de la carga laboral también podrían facilitar la puesta en marcha de esta destreza. De la misma manera, las políticas educativas de los centros y del sistema educativo pueden favorecer el trabajo sobre el aprendizaje autorregulado con el alumnado (Peel, 2020).

Cómo enseñara autorregular el aprendizaje

Desde la perspectiva cognitivo-social, el aprendizaje autorregulado se inicia haciendo una observación del modelo referente, esto es, del personal docente. Después se llega a la emulación o imitación del modelo, donde será imprescindible que la figura referente haga de guía y refuerce al alumnado. Posteriormente, se evoluciona a un periodo de autocontrol, en el que se llevan a cabo determinadas conductas de manera independiente. Y, finalmente, se alcanza la fase de autorregulación, donde se es capaz de emplear las habilidades aprendidas en otros contextos. En síntesis, se lleva a cabo una transición desde una regulación externa a una fase en la que el alumnado es capaz de autorregularse a sí mismo (Vandeveldel et al., 2016).

Como se ha mencionado, el personal docente puede ejercer como modelo, mediante la demostración de que es capaz de utilizar las habilidades de autorregulación que va a transmitir al alumnado, así como verbalizando sus pensamientos acerca de éstas. Progresivamente, se pide al alumnado que planifique, analice y monitorice su pensamiento, con una respectiva reflexión acerca del proceso. El alumnado adquiere así una mayor responsabilidad y autonomía sobre su aprendizaje, aunque la retroalimentación siga siendo indispensable. Otra técnica clave es la instrucción explícita de estrategias de autorregulación por parte del profesorado (Vandeveldel et al., 2016).

En el aula, el profesorado tiene la posibilidad de implementar actividades y estrategias que potencien el aprendizaje autorregulado. Esto se puede realizar de manera directa, mediante la incorporación de esta destreza en la práctica educativa diaria, o mediante la propuesta de estrategias cognitivas, motivacionales y metacognitivas, así como fomentando la conciencia y la reflexión ante sendas estrategias. Se puede tratar de que el alumnado atribuya sus avances al uso de determinadas estrategias, mostrar recursos para la resolución exitosa de problemas, ofrecer apoyo instrumental al alumnado en su manera de hacer frente a los aprendizajes de manera independiente, o fomentar el apoyo entre pares. Existe también la opción de emplear evaluaciones constructivas en las que se resalte el progreso personal y los errores se contemplen como oportunidades para avanzar (Karlen et al., 2020; Vandeveldel et al., 2013; Vandeveldel et al., 2016).

De un modo más indirecto, puede otorgarse la oportunidad de trabajar de una manera progresivamente más autónoma. Así, se pueden implementar actividades que puedan resultar significativas para el alumnado, partiendo de sus intereses. La creación de un ambiente de aprendizaje estructurado que posibilite que cada estudiante tenga control propio sobre su aprendizaje, y que dispongan de opción de ajustar en el nivel de dificultad, también puede resultar favorable. De la misma manera, la generación de situaciones que permitan la observación de estrategias de autorregulación puede resultar muy beneficiosa (Karlen et al., 2020; Vandeveldel et al., 2013; Vandeveldel et al., 2016).

Trabajo desde niveles iniciales

Se ha mencionado anteriormente que el aprendizaje autorregulado conlleva el uso de determinadas habilidades metacognitivas que, generalmente, pueden aparecer entre los ocho y los diez años, aunque su expansión y afinamiento sea posterior. Por ello, la mayoría de la investigación en torno a la variable de estudio se ha enfocado en edades posteriores a las de Educación Primaria. Sin embargo, en la primera década del siglo XXI, numerosos estudios resaltan que la habilidad de aprender de manera autorregulada puede ser fomentada desde las edades más tempranas (Annevirta y Vauras, 2006; Schneider, 2008; Whitebread et al., 2009; Wigfield et al., 2011). Esto cobra aún más importancia en el periodo final de la etapa de Educación Primaria, ya que es la fase de transición a Educación Secundaria Obligatoria, donde se exige cierto grado de independencia y se espera que el alumnado sea capaz de desplegar las habilidades que comprende el aprendizaje autorregulado, esto es, planificar, monitorear y evaluar sus propios aprendizajes (Vandeveldt et al., 2016).

Para conseguir un cambio de etapa óptimo, resulta indispensable que el alumnado disponga de un amplio repertorio de estrategias que le permitan autorregular su aprendizaje. Lamentablemente, en algunas investigaciones se han detectado dificultades para la utilización efectiva de estas estrategias (Pintrich, 2002; Schunk y Ertmer, 2000; Winne y Nesbit, 2009). Además, estas dificultades percibidas conducen a una menor motivación y confianza hacia las estrategias empleadas, que se traduce en una reducción de su uso. Por todo ello, resulta crucial fomentar el aprender de manera autorregulada desde la Educación Primaria (Vandeveldt et al., 2016).

Evaluación del aprendizaje autorregulado en el aula

Para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje autorregulado, la opción más coherente es la autoevaluación, ya que guarda relación con la última fase del proceso de aprender de manera autorregulada. En esta línea, en un reciente metaanálisis se observa que el aprendizaje autorregulado es dependiente de la autoevaluación (Panadero et al., 2017). En este metaanálisis se dice que existen diversas maneras de llevar a cabo la autoevaluación, y se pone como ejemplo que el alumnado ponga una nota al trabajo que ha realizado o, de manera más rigurosa, que reflexione en torno a las fortalezas y debilidades percibidas durante el proceso. Sin embargo, el fomentar la autoevaluación recae también sobre el profesorado. Existen varias recomendaciones para promover la autoevaluación: definición de los aspectos a autoevaluar, enseñanza de uso de criterios, proveer de *feedback* sobre la misma autoevaluación, así como de tiempo suficiente para llevarla a cabo, y no convertir la autoevaluación en otro elemento sumativo más de cara a las calificaciones finales (Andrade y Vlatheva, 2009; Ross 2006, apud Panadero et al., 2016).

Por otro lado, está la evaluación entre alumnado experto y no experto, y la de profesorado a alumnado. Ambas guardan relación con la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky, donde se propone que el aprendizaje se

genera en la interacción entre la persona que ya domina el conocimiento o habilidad, y aquella que está en proceso de adquisición de ello. Esto también aplica a la hora de la evaluación. La persona experta ejerce de supervisora de la menos experta. Se produce una retroalimentación, que conduce a la mejora del aprendizaje autorregulado. Sin embargo, la retroalimentación también puede darse mediante el trabajo colaborativo entre iguales. En este otro caso, el alumnado se apoya entre sí para alcanzar una meta común (Panadero et al., 2016); todo el grupo parte del mismo nivel y no hay una figura experta que enseña a la otra desde una posición superior, sino que se aprende desde la horizontalidad.

Medición de la percepción docente sobre el aprendizaje autorregulado en Educación Primaria

En la actualidad existen pocos estudios que hayan investigado las creencias hacia el aprendizaje autorregulado del profesorado de Educación Primaria (De Smul et al., 2018). En esta línea, como se ha indicado previamente, cabe destacar la relación directa entre creencias hacia el aprendizaje autorregulado y la puesta en marcha de estrategias en el aula que lo favorezcan (Spruce y Bol, 2014). Por consiguiente, la medición de las creencias hacia el aprendizaje autorregulado del profesorado de Educación Primaria resulta fundamental.

Se identifican tres herramientas, además de la que se va a utilizar en este estudio, que pueden aplicarse para la medición del aprendizaje autorregulado en el profesorado de Educación Primaria: (1) para la medición de la práctica sobre el aprendizaje autorregulado del profesorado existe el *Self-Regulated Learning Inventory for Teachers (SRLIT)* (Lombaerts et al., 2007), (2) para las creencias hacia la autoeficacia respecto a la implementación del aprendizaje autorregulado se dispone del *Teacher Self-Efficacy Scale to implement Self-Regulated Learning (TSES-SRL)* (De Smul et al., 2018), y (3) para la afectividad hacia el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, se puede emplear el *Teacher Attitudes Towards Self-Regulated Learning Scale* (Steinbach y Stoeger, 2016).

En vista de la escasez de estudios y herramientas que midan las creencias hacia el aprendizaje autorregulado del alumnado en Educación Primaria, y que el idioma de los cuestionarios existentes es el inglés, se considera oportuno llevar a cabo la traducción del cuestionario *Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale* (Lombaerts et al., 2009) y realizar un estudio piloto para su futura validación.

Problema de investigación

Teniendo en cuenta estudios previos que concluyen que la capacidad del alumnado de autorregular su propio aprendizaje resulta fundamental en su proceso de aprendizaje, y la existencia cierto grado de desconocimiento y escasez de trabajo en las aulas en torno a esta variable, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Tiene el profesorado de Educación Primaria creencias favorables hacia el aprendizaje autorregulado del alumnado?
- ¿Se está trabajando en las aulas el aprendizaje autorregulado con el alumnado de Educación Primaria?

Objetivos

Generales

- Realizar un estudio piloto de cara a la futura validación del cuestionario Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale.
- Recoger las creencias del profesorado de Educación Primaria hacia el aprendizaje autorregulado.
- Explorar las creencias del profesorado de Educación Primaria para fomentar aprendizaje autorregulado en su práctica docente; es decir, si lo incorpora en su práctica diaria.

Específicos

Partiendo del segundo objetivo principal y de las variables extraídas de las características personales y laborales de las personas participantes, se extraen tres objetivos específicos:

- Analizar si existen diferencias significativas, en base al sexo del profesorado participante, en las creencias hacia el aprendizaje autorregulado.
- Analizar si existen diferencias significativas, en base al tipo de centro, en las creencias hacia el aprendizaje autorregulado.
- Analizar si existen diferencias significativas, en base al número de cursos de impartición, en las creencias hacia el aprendizaje autorregulado.

Hipótesis

- Se esperan obtener resultados que posibiliten la futura validación del cuestionario empleado.
- Se espera que las creencias del profesorado hacia el aprendizaje autorregulado del alumnado sean favorables.
- Se espera que las experiencias que se recojan en torno al trabajo que se realiza en el aula referente al aprendizaje autorregulado sean insuficientes.

Método

Participantes

Para este estudio se cuenta con la participación de docentes de Educación Primaria del País Vasco y Navarra. La primera tabla muestra que en el estudio han participado muchas más mujeres que hombres: 40 (80%) frente a 10 (20%).

Los resultados de la segunda variable, el tipo de centro, indican que el número de participantes de centros públicos y el de concertados y privados son próximos: 26 (52%) frente a 24 (48%).

Y por último, en el análisis en base al curso de impartición, se aprecia que hay un mayor número de docentes que enseñan en más de un curso que quienes lo hacen en uno solo: 31 (62%) frente a 19 (38%).

Variables e instrumentos de medida

En este estudio se trabaja sobre dos variables principales: la primera, las creencias del profesorado de Educación Primaria hacia el aprendizaje autorregulado de su alumnado, y la segunda, las percepciones que tienen sobre cómo se está trabajando el aprendizaje autorregulado en sus aulas. Sin embargo, también se emplean las variables sexo, tipo de centro, y número de cursos de impartición.

En lo referente al instrumento de medida, se emplea una traducción del cuestionario *Self-Regulated Learning Teacher Belief Scale* (Lombaerts et al., 2009), que goza de una buena consistencia interna ($\alpha=.79$) y consta de diez ítems formulados en escala Likert, con cinco opciones de respuesta (1 = Total desacuerdo, 5 = Total acuerdo). Mediante este cuestionario se detectan las creencias del profesorado de Educación Primaria hacia el aprendizaje autorregulado del alumnado. Con este estudio se pretende dar un primer paso hacia la futura validación en castellano de este cuestionario. Como complemento al cuestionario sobre creencias, se añade una cuestión de carácter cualitativo para examinar cómo se cree que se trabaja en el aula el aprendizaje autorregulado.

Procedimiento

En primera instancia, se contactó, por conveniencia, con docentes de centros escolares de Educación Primaria. Se les informó de los objetivos de la investigación y se les invitó a participar. Se les solicitó que invitasen también al resto de personal docente de su centro a participar, y que informaran a la dirección correspondiente sobre el presente estudio. Una vez conseguida su voluntad de participación, se les envió un correo electrónico con los detalles principales del estudio, el consentimiento informado con sus derechos, y el enlace a la página de *Google Formularios* con las cuestiones a responder.

Se recogieron los consentimientos informados y las respuestas del personal docente participante. Primero, se analizaron los datos del cuestionario de creencias hacia el aprendizaje autorregulado mediante el programa *IBM SPSS Statistics 21*, y después, de forma cualitativa, las respuestas obtenidas en torno a la cuestión sobre trabajo percibido en referencia al aprendizaje autorregulado en el aula. Finalmente, se envió un informe de resultados generales al profesorado que así lo solicitó.

Análisis de los datos

Se trata de un estudio exploratorio y se caracteriza por tener un enfoque mixto, ya que se sigue una metodología cuantitativa y cualitativa. En lo referente al tratamiento de los datos cuantitativos, se calcula el *alpha de Cronbach* y el *alpha* si se eliminase algún ítem. También se calculan los valores descriptivos de cada ítem. Además, se realiza un análisis de las frecuencias de los subgrupos generados (sexo, tipo de centro y número de cursos de impartición) y se buscan diferencias significativas entre estos mediante una prueba *t de student*.

Por otro lado, con las respuestas ante la cuestión de creencias sobre el trabajo del aprendizaje autorregulado en el aula, se establece una tabla con categorías y subcategorías, donde se calculan la frecuencia de referencias a cada subcategoría y el porcentaje que le corresponde a cada una sobre el total. Esta información se complementa y analiza mediante determinadas citas textuales de las personas participantes.

Resultados

Fiabilidad del cuestionario

Se obtiene una buena consistencia interna en el cuestionario ($\alpha = .878$). Posteriormente, se calcula la fiabilidad del instrumento mediante la discriminación de los ítems. En la *tabla 1* se puede apreciar que ningún ítem es prescindible. En el caso de eliminar cualquiera de estos, no se generaría un incremento en el alfa de Cronbach general del cuestionario, esto es, no aumentaría la fiabilidad de este.

Además, se observa que la asimetría de los ítems es negativa en todos los casos, lo cual indica una acumulación de respuestas en el extremo derecho de la escala, que se traduce en una mayor agrupación de respuestas favorables hacia el aprendizaje autorregulado del alumnado.

Cabe resaltar el elevado valor negativo del ítem 4 (La disposición de un entorno autorregulado permite tener en consideración las experiencias e intereses del alumnado), que apunta a una gran coincidencia favorable entre el personal docente hacia esta cuestión. Además, este ítem no solo puntúa alto en asimetría, sino que también en curtosis, y con un valor también especialmente elevado, lo cual apunta a una destacable acumulación de respuestas sobre el valor 4 (bastante de acuerdo con la cuestión).

Tabla 1

Fiabilidad del cuestionario mediante la discriminación de ítems

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Item1	34.12	28.92	.62	.87
Item2	34.46	30.54	.37	.88
Item3	34.78	28.34	.54	.87
Item4	34.08	28.56	.63	.87
Item5	35.24	28.02	.55	.87
Item6	34.62	27.51	.69	.86
Item7	34.78	26.79	.67	.86
Item8	34.12	28.39	.73	.86
Item9	34.32	28.51	.70	.86
Item10	35.44	26.95	.62	.87

Diferencias entre subgrupos

En primer lugar, se ha analizado la posible existencia de diferencias entre sexos. Para ello se aplica una *t de Student*. Los resultados apuntan a que no existen diferencias significativas en las medias de varones y mujeres de la muestra: $t(50)=0.036$, $p=0.972$. En segundo lugar, se ha analizado si existen diferencias en función del tipo de centro en el que se trabaja, esto es, centros públicos frente a concertados y privados. Aunque la media del personal docente público es algo más elevada, la diferencia entre los subgrupos no llega a ser significativa: $t(50)=1.804$, $p=0.77$. Y, por último, se compara el personal docente que imparte en un único curso con aquel que imparte en varios. La media del personal docente que imparte clase en un único curso es algo más elevada, pero, al igual que en los casos anteriores, la diferencia no llega a ser significativa: $t(50)=0.774$, $p=0.443$.

Creencias sobre el trabajo realizado en torno al aprendizaje autorregulado

En la *tabla 2* se observa que se han recogido multitud de creencias en torno a trabajar el aprendizaje autorregulado en las aulas de Educación Primaria. Se distinguen seis categorías principales. Se destaca que, las dos primeras, referidas al trabajo individual y colectivo del alumnado sobre el aprendizaje autorregulado son las que recogen un mayor número de referencias.

Tabla 2

Categorización, subcategorización y frecuencias de las respuestas

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Nº de referencias	%
Aprendizaje autorregulado en la práctica docente	Métodos de trabajo			
		Autonomía y autoevaluación	17	20.5
		Trabajo cooperativo y coevaluación	14	16.9
		Trabajo por proyectos	6	7.23
		Otras metodologías	2	2.4
	Trabajo concreto			
		Gestión del tiempo	9	10.84
		Explicación de objetivos y contenido	4	4.5
		Habilidades emocionales	2	2.4
		Conciencia crítica	2	2.4
		Tareas para casa	2	2.4
	Intervención docente			
		Docentes guías	6	7.22
	Incorporación en niveles iniciales			
		Dificultad	4	4.5
		Viabilidad	4	4.5
		Proceso progresivo	2	2.4
Déficit				
	Desconocimiento o escasez de trabajo	7	8.43	
Necesidad de cambio				
	Sistema y políticas educativas	2	2.4	
Total			83	100

Para saber la procedencia de cada voz, a los testimonios se les ha añadido un código (H_CPr2_22), donde primero se especifica el sexo de la persona participante: H= Hombre y M= Mujer; segundo, el tipo de centro: CPu= Centro público y CPr= Centro Privado; tercero, el número de curso de impartición, 1= Un curso, 2= Varios; y cuarto, el número que le corresponde como participante (del 1 al 50).

En la primera categoría, *Métodos de trabajo*, el mayor número de referencias responden a la autonomía y la autoevaluación del alumnado (20,5%). En lo referente a la autonomía, es fundamental que el alumnado sienta que es sujeto activo en la elección de lo que se va a trabajar, así como de la metodología de trabajo:

A pesar de seguir una programación, procuro que parezca que son los alumnos los que proponen los temas, o incluso trato de guiarlos hacia el tema que me interesa como docente. También trabajamos en proyectos, donde ellos son los responsables de todo el proceso, desde elegir la temática hasta la autoevaluación. (H_CPr2_1)

En esta línea, una docente alude a la posibilidad de elección sobre la manera de trabajar: "Elección de algunas tareas. Metodologías diferentes, para que ellos y ellas escojan". (M_CPr1_5)

En esta misma línea se destaca la importancia de la autoevaluación y la reflexión posterior sobre lo trabajado, lo que alude a la conciencia metacognitiva: "Hemos empezado a trabajarlo utilizando autoevaluaciones, donde los alumnos reflexionan sobre, cómo han trabajado, qué les ha fallado, dónde se podría mejorar". (M_CPr2_24)

Sin embargo, hay otras participantes que hacen referencia a maneras más específicas de fomentar el trabajo autónomo. Se menciona la posibilidad de elección del alumnado sobre la obtención del refuerzo: "La responsabilidad de gestionar cuando tiene el refuerzo". (M_CPu2_29) Y, finalmente, se subraya la responsabilidad sobre la toma de decisiones y el saber aprender de los errores: "Intentando que aprendan a tomar decisiones y que sean consecuentes con la decisión tomada, sea cual sea la consecuencia. Enseñar a que del error también se aprende". (M_CPr1_36)

En segundo lugar, se destaca el trabajo cooperativo y la coevaluación del alumnado (16,9 %). Una docente refleja el trabajo que se hace en su centro para fomentar la cooperación entre el alumnado y una convivencia en armonía: "Aprendizaje cooperativo, cohesión de grupo, provención, resolución de conflictos, convivencia. Son pilares importantes sobre los que construir un futuro saludable y pacífico". (M_CPu2_11)

Otro profesor también destaca la conciencia de grupo y la importancia de ayudar a los y las compañeras, junto a la importancia de iniciarse en la labor coevaluativa:

Comienzo de coevaluación. Enseñarles a tomar la responsabilidad de que tanto cada uno y una, como todos y todas, deben comprender e interiorizar lo que estamos aprendiendo. Se insiste en explicarles la diferencia entre copiar al de al lado y ayudarse a que todos lo entiendan. (H_CPr1_3)

Algo tan tradicional como las asambleas también se considera una vía para llevar a cabo, de manera grupal, la planificación del trabajo: "Se establece un plan de trabajo de forma conjunta a través de asambleas". (M_CPu1_7)

La segunda categoría toma el nombre de *Métodos de trabajo*. En esta, la gestión del tiempo del alumnado sobre su trabajo (10,84%) es la subcategoría que recoge un mayor número de referencias. Por un lado, se destaca la

autogestión temporal sobre las tareas que se realizan en el aula, para lo que se propone el uso de un cronómetro:

A la hora de realizar actividades concretas, se negocia el tiempo que necesitan para hacerlas y se proyecta el cronómetro (una bomba con una mecha) para ayudar a que se centren en la tarea, tomen conciencia de repasar al terminarla, si sobra tiempo, etc. (M_CPu1_7)

Aunque también se ofrece la posibilidad de autogestión del tiempo con los deberes para casa: "Solamente con las tareas para realizar en casa. No se piden de un día para otro, tienen, como mínimo 4 días para realizarlas". (M_CPu2_16).

En la categoría *Intervención docente*, solo se ha establecido una subcategoría, esta es, que el personal docente actúe como guía, sobre la que se han recogido bastantes referencias (7,22%). Sin infravalorar la importancia del aprendizaje autorregulado, se señala que es imprescindible que el personal docente regule el aprendizaje de su alumnado: "Cada alumno autorregula su proceso de aprendizaje en cierta medida, pero es necesario que el docente le guíe y le de ciertas pautas en Educación Primaria. Los estudiantes tienen que aprender a aprender". (M_CPr2_42)

Además de una fuente de apoyo, la guía del personal docente también se percibe como una estrategia para que el alumnado aprenda a confiar en los y las demás: "actuando simplemente con el rol de guía y acompañante para que ellos sean conscientes de que pueden ayudarse y apoyarse en los demás". (M_CPu1_38)

La categoría *Incorporación en niveles iniciales*, alude a la posibilidad de poner en marcha la enseñanza del aprendizaje autorregulado desde el primer ciclo de Educación Primaria. En lo referente a las respuestas obtenidas, se observa que se percibe tanto dificultad como viabilidad de trabajar el aprendizaje autorregulado en los primeros cursos (4,5%): "Son de primero y segundo de primaria, algo pequeños para trabajar de manera tan independiente. Aunque es verdad que ya son capaces de tomar pequeñas decisiones". (M_CPr2_44) "No está autorregulado porque los alumnos de educación primaria no tienen madurez de decisión en algo tan importante. Creo que, si se empezase a trabajar este aspecto desde pequeños, podría ser algo muy innovador y beneficioso para todos". (M_CPr2_41)

En lo referente a la categoría *Déficit*, se destaca que un gran número de participantes admite que en su centro no se trabaja el aprendizaje autorregulado lo suficiente (8,43%). Hay quien, directamente, admite que no lo trabaja: "No estoy trabajando el aprendizaje autorregulado con el alumnado" (M_CPu2_18), y quienes reconocen que no lo trabajan todo lo que les gustaría: "No con la efectividad con la que debiera trabajarse". (M_CPu2_23) o "Diría que apenas estamos trabajando el aprendizaje autorregulado. Comenzamos a enseñarles a controlar y autoevaluar el proceso de aprendizaje, pero aún no les damos autonomía para decidir qué estudiar y cómo". (M_CPu2_6)

Por otro lado, hay docentes que detectan dificultades para poner en práctica el aprendizaje autorregulado del alumnado, bien porque creen que este alumnado tiene demasiados referentes en la escuela: “no es fácil conseguirlo ya que los alumnos pasan por diferentes manos” (M_CPr2_46), o bien por el elevado ratio de alumnado y la autopercepción del modo de trabajar: “Con limitaciones, por el número de alumnos por aula y el ritmo de trabajo”. (M_CPr2_40)

Por último, se ha establecido la categoría de *Necesidad de cambio*. En esta, la falta de trabajo sobre el aprendizaje autorregulado se interpreta como una consecuencia del sistema educativo, y se habla sobre la necesidad de reajustar las políticas escolares para facilitar el aprendizaje autorregulado (2,4%): “no se debe a un problema del alumnado, sino a una debilidad del sistema. (H_CPr2_31) y “Creo que hasta que el aprendizaje autorregulado no sea una política del colegio, por decirlo de alguna manera, difícilmente se va a conseguir que todos los docentes trabajen para lograr el mismo objetivo”. (M_CPr2_46)

Discusión

El aprendizaje autorregulado es una variable que ya generaba gran interés en la comunidad científica desde la década de los 80. Desde entonces, ha habido distintas concepciones de esta variable, de la mano de autores como Zimmerman (1986), Pintrich y De Groot (1990), Winne (1996) o Boekaerts (1999). Con el tiempo, se ha logrado consenso, en ciertos aspectos, en la descripción del aprendizaje autorregulado. Se considera un proceso activo y constructivo, en el que se da la necesidad de activación de diversos procesos metacognitivos: el establecimiento de metas, la planificación, la automonitorización, el autocontrol, y la autoevaluación; así como el sentir motivación hacia el uso de estas habilidades (Dent y Koenka, 2015).

El profesorado tiene un papel fundamental de cara a que su alumnado aprenda a autorregular su aprendizaje. No solo eso, sino que, las creencias y el conocimiento que tenga este colectivo sobre el aprendizaje autorregulado son determinantes a la hora de trabajarlo en su práctica pedagógica (Spruce y Bol, 2014). En esta línea, se destaca que las creencias obtenidas a través del cuestionario empleado son favorables hacia el aprendizaje autorregulado en Educación Primaria, tal y como apuntaba la literatura previa (Lombaerts et al., 2009; Peel, 2020).

Se confirman la primera y la segunda hipótesis planteada, en la medida que los positivos resultados obtenidos sobre creencias generan una buena consistencia interna y fiabilidad en la traducción al castellano de este cuestionario, incluso con un valor superior al de la versión original en inglés ($=.878$). Además, se observa que ningún ítem es imprescindible. En lo referente a los subgrupos analizados, categorizados en base a las características personales y profesionales de la muestra, no se obtienen diferencias significativas entre sí.

La tercera hipótesis, en la que se preveía que las creencias recogidas en torno a la manera de trabajar el aprendizaje autorregulado en el aula iban a ser insuficientes, ha sido rechazada. Se ha observado una gran variedad de maneras de trabajar el aprendizaje autorregulado en el aula, y la mayoría de estas creencias coinciden con estudios previos en esta área. Se distinguen seis categorías principales: en la primera, Métodos de trabajo, predominan las referencias hacia la autonomía y autoevaluación del alumnado (Dent y Koenka, 2015; Panadero et al., 2017; Spruce y Bol, 2014; Vandeveldel et al., 2013; Vandeveldel et al., 2016), así como hacia el trabajo cooperativo y la coevaluación (Panadero et al., 2016). En la segunda, Trabajo concreto, se destaca la importancia de que el alumnado asuma control sobre la gestión del tiempo del estudio. En la tercera, Intervención docente, se señala la importancia de que el personal docente actúe como guía a la hora de enseñar el aprendizaje autorregulado (Vandeveldel et al., 2016). En la cuarta, Incorporación en niveles iniciales, aunque se ofrece una visión ambigua, se admite que se considera viable y fructífera la incorporación del trabajo sobre el aprendizaje autorregulado en Educación Primaria (Vandeveldel et al., 2016). En la quinta, Déficit, hay docentes que admiten que no trabajan el aprendizaje autorregulado o que el trabajo que hacen es insuficiente (Karlen et al., 2020). Y, en la última, Necesidad de cambio, se recogen opiniones que culpan al sistema educativo y a las políticas escolares para la justificación de la falta de trabajo sobre esta variable (Peel, 2020).

Con todo, las creencias del personal docente participante hacia el aprendizaje autorregulado son favorables. Esto también se aprecia en el diverso trabajo que se cree que se lleva a cabo en el aula en torno a esta variable. Sin embargo, con el fin de llevar a cabo un trabajo más coherente entre los centros escolares, se considera oportuno plantear formación que aborde de manera directa esta temática. Esto, por un lado, permitiría al profesorado tener un mayor conocimiento sobre dicha capacidad y, a su vez, posibilitaría la disposición de estrategias para poder programar actividades y desplegar estrategias mediante las cuales se persiga un desarrollo óptimo de saber cómo regular el aprendizaje de uno o una misma. De la misma manera, un ajuste de las políticas del sistema educativo en favor del trabajo sobre el aprendizaje autorregulado podría resultar igualmente beneficioso (Peel, 2020).

No se pueden obviar las limitaciones de este estudio. Por un lado, está el hecho de que la muestra que se ha recogido es poco numerosa (N=50), y esto influye negativamente sobre la fiabilidad de la traducción del cuestionario empleado. Además, la muestra se ha seleccionado por conveniencia, es decir, no es del todo aleatoria. A esto se le añade el factor de deseabilidad social, que puede haber afectado en positivo sobre los resultados de creencias hacia el aprendizaje autorregulado en Educación Primaria. Con una mayor participación se podría conseguir llevar a cabo una futura validación del cuestionario empleado, y, tal vez, se podrían observar diferencias significativas entre los subgrupos analizados.

Referencias

- Andrade, H., y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Annevirta, T., y Vauras, M. (2006). Developmental changes of metacognitive skill in elementary school children. *The Journal of Experimental Education*, 74, 197–225. <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.74.3.195-226>
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., y Vandeveldel, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the Teacher Self-efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning. *Teaching and Teacher Education*, 71, 214–25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>.
- Dent, A. L., y Koenka, A. C. (2015). The Relation Between Self-Regulated Learning and Academic Achievement Across Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425–474. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
- Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., y van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Karlen, Y., Hertel, S., y Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159>
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., van Braak, J., y Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79–96. <http://dx.doi.org/10.1007/bf03173476>
- Lombaerts, K., Engels, N., y Athanasou, J. 2007. Development and Validation of the Self-Regulated Learning Inventory for Teachers. *Perspectives in Education*, 25(4), 29–47
- Panadero, E., Jonsson, A., y Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Panadero, E., Jonsson, A., y Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. *The Enabling Power of Assessment*, 311–326. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Peel, K. (2020). Everyday classroom teaching practices for self-regulated learning. *Issues in Educational Research*, 30(1), 260–282.

- Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41, 219–225. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Pintrich, P. R., y de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Rutherford, T., Buschkuehl, M., Jaeggi, S. M., y Farkas, G. (2018). Links between achievement, executive functions, and self-regulated learning. *Applied Cognitive Psychology*, 32(6), 763–774. <https://doi.org/10.1002/acp.3462>
- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, 2, 114–121. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1751-20228X.2008.00041.x>
- Schunk, D. H., y Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press.
- Spruce, R., y Bol, L. (2014). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, 10(2), 245–277. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-014-9124-0>
- Steinbach, J., y Stoeger, H. (2016). Development of the Teacher Attitudes Towards Self-Regulated Learning Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 34, 3. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000322>
- Vandevelde, S., Van Keer, H., y Merchie, E. (2016). The challenge of promoting self-regulated learning among primary school children with a low socioeconomic and immigrant background. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 113–139. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.999363>
- Vandevelde, S., Van Keer, H., y Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 407–425. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.09.002>
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., y Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4, 63–85. <http://dx.doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Wigfield, A., Klauda, S. L., y Cambria, J. (2011). Influences on the development academic self-regulatory processes. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 33–48). Taylor & Francis.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353. [http://dx.doi.org/10.1016/s1041-6080\(96\)90022-9](http://dx.doi.org/10.1016/s1041-6080(96)90022-9)
- Winne, P. H., y Nesbit, J. C. (2009). Supporting self-regulated learning with cognitive tools. En D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 259–277). Routledge.

- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307–313. [http://dx.doi.org/10.1016/0361-476x\(86\)90027-5](http://dx.doi.org/10.1016/0361-476x(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmerman, B. J., y Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.
- Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. En D. J. Hacker, J. Dunlosky, y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299–315). Routledge.

Reseña biográfica de los autores

Asier Ealo Ochoa de Eribe realizó el Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y las Didácticas Específicas (Universidad del País Vasco UPV/EHU). Obtiene la primera publicación de un póster en el 9th International Congress of Educational Sciences and Development, en el que se resume el presente trabajo. En 2022, comienza a impartir docencia como profesor interino sustituto, en la facultad de magisterio de Donostia (Universidad del País Vasco, UPV/EHU).

M^a Olga Cardeñoso Ramírez, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Deusto, es profesora de Psicología en los grados de Magisterio y Educación Social, y pertenece al Máster y el Doctorado de Psicodidáctica. Ha publicado numerosos artículos, tanto nacionales como internacionales, relacionados principalmente con el papel que las cogniciones y el género tienen en la conducta saludable y patológica de las personas.

Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor es Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es profesora agregada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de Leioa, en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), y es responsable del Máster de Psicodidáctica, también en esta universidad. Sus líneas de investigación han girado en torno a los problemas emocionales y de conducta en la infancia y en la adolescencia.



ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LAS PARTICIPANTES DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DE EMPODERAMIENTO DE LA MADRE PUÉRPERA

ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF THE PARTICIPANTS OF AN INTERVENTION PROGRAM FOR THE EMPOWERMENT OF THE PUERPERAL MOTHER

Leire Etxezarraga Estankona, Joana Jauregizar Alboniga-Mayor y Alaitz Aizpurua Sainz

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Este trabajo pretende analizar la importancia del trabajo emocional para el empoderamiento de la madre puérpera. Para ello se analizaron las diferentes percepciones de 16 madres puérperas que participaron en un programa llamado "Programa de intervención para el empoderamiento de la madre puérpera". La percepción y el empoderamiento de estas madres fueron analizadas de manera mixta. En la parte cuantitativa con el cuestionario de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) y la Escala de Apoyo Social Percibido (2015). La parte cualitativa con preguntas abiertas. El estudio concluyó que estas madres percibían necesaria la participación en este grupo de empoderamiento emocional, destacando sobre todo que habían aprendido mucho sobre ellas mismas y que supuso un gran apoyo en ese momento para ellas. Con ello en este estudio podemos concluir que los grupos de apoyo emocional para madres pueden jugar un papel importante y son necesarios para éstas porque la madre se siente empoderada y, por tanto, pueden ayudar a transitar esta etapa de postparto con mayor salud emocional para la madre y así también para el bebé. Estos grupos pueden ser compatibles con las sesiones de postparto realizadas por matronas/es en todos los centros de salud.

Palabras clave: Programa de intervención, madre puérpera, empoderamiento emocional, bienestar psicológico, grupo, apoyo social

Abstract

This paper aims to analyse the importance of emotional work for the empowerment of the childbearing mother. For this purpose, the different perceptions of 16 postpartum mothers who participated in a programme called "Intervention programme for the empowerment of the postpartum mother" were analysed. The perceptions and empowerment of these mothers were analysed in a mixed way. In the quantitative part with Ryff's (2006) Psychological Well-being questionnaire and the Perceived Social Support Scale (2015). The qualitative part with open-ended questions. The study concluded that these mothers perceived the participation in this emotional empowerment group as necessary, highlighting above all that they had learned a lot about themselves and that it was a great support for them at that time. Thus, we can conclude from this study that emotional support groups for mothers can play an important role and are necessary for them because the mother feels empowered and, therefore, they can help to go through this postpartum stage with greater emotional health for the mother and also for the baby. These groups can be compatible with the postpartum sessions conducted by midwives in all health centres.

Key words: Intervention program, newborn mother, emotional empowerment, psychological well-being, group, social support

Correspondencia: Etxezarraga Estankona, L, Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco, Barrio Sarriena, s/n, 48940 Leioa, Bizkaia, E-mail: leire.etxezarraga@ehu.eus

Justificación

En este estudio se analizaron las diferentes percepciones de las madres participantes en un programa llamado “Programa de empoderamiento de la madre puerpera”. Este programa fue creado y llevado a cabo por la primera autora firmante de este artículo, y, se puso en marcha en el 2018 en Derio (Bizkaia) a través de la mancomunidad del Txorierri. Desde la mancomunidad se organizaron grupos también en los pueblos de Berriz y Abadiño. El programa ha tenido una gran acogida y han participado en él más de 100 madres. El objetivo del programa es dar respuesta a las necesidades emocionales de la madre, y, darle el apoyo y sostén necesario en esta etapa. El programa se desarrolla durante la baja maternal de la madre y se analiza todo el proceso del embarazo, el parto y el postparto con la intención de poner conciencia en el proceso, analizar las situaciones más costosas o de mayor dificultad y empoderarse a través del compartir experiencias, resaltando así la importancia de la parte social para conseguir un buen bienestar y calidad de vida. Así mismo, son objetivos del programa conocer mejor los diferentes momentos por los que atraviesa la madre en estas etapas, encontrar las herramientas que cada una de ellas tiene para poder sentirse responsable de la crianza que ha elegido, tener la fuerza de poner límites y sentir seguridad o autoconfianza. El programa, por tanto, tiene un modelo eudaimónico, modelo en el que se trata de integrar las partes que tienen que ver, por un lado, con la dificultad y, por otro lado, con la fuerza; es decir no solo fijarse en la enfermedad o en la no capacidad sino también en lo que es posible. El programa, en definitiva, pretende ser un espacio de crecimiento personal como eje fundamental en el empoderamiento emocional de las madres puerperas, concepto que se explicará más adelante.

Tras la revisión de estudios previos sobre las necesidades percibidas de las madres puerperas se vio la necesidad de medir su empoderamiento emocional como respuesta a las necesidades creadas en esta etapa y poder ver si estos grupos pueden ser una respuesta válida a estas necesidades.

El empoderamiento emocional se define como la capacidad de responsabilizarse de una/o misma/o y esto se consigue mediante un proceso de trabajo personal. Para comprobar si estas madres se sentían empoderadas medimos este concepto a través de estas variables: la auto-aceptación, las relaciones positivas con otras personas, la autonomía, el dominio del entorno, el propósito en la vida, el crecimiento personal, el apoyo social percibido, los aprendizajes adquiridos del programa, qué supuso para ellas el grupo en el que participaron y qué valor dan las participantes del programa a la maternidad. Todas estas variables son parte importante del empoderamiento emocional.

Marco teórico

La madre puerpera (MP)

El puerperio se define como: “Período que transcurre desde el parto hasta que la mujer vuelve al estado ordinario anterior a la gestación” (Real Academia

Española, 2014). Sin embargo, cada vez hay más especialistas que consideran que hay un puerperio alejado que dura desde los 40 días hasta un límite impreciso (Revista el parto es nuestro, 2020) y que la mujer no vuelve a ese estado ordinario anterior que la RAE define. Este estudio, concretamente, se centra en las madres que están en esta etapa.

El trabajo emocional en esta etapa es importante ya que la madre sufre un cambio vital muy importante (Glavin et al., 2017). La mujer deja de ser la mujer que era para nacer de nuevo siendo madre. Todo este período de transición requiere de una atención y acompañamiento emocional que, hoy día, la madre puérpera no recibe. Esta etapa necesita una calidad en los cuidados (Correa et al., 2017), es un colectivo de alto riesgo.

Junto con esta necesidad de acompañamiento y cuidado también es necesario que las madres reciban un apoyo social ya que este apoyo social está relacionado con la cantidad de angustia psicológica que tienen, a mayor apoyo social menor angustia, por tanto, el apoyo social puede mejorar la salud mental de la MP. "...Las mujeres necesitan ayuda y apoyo para el desarrollo de la maternidad y para un sentido de seguridad en la crianza de los hijos..." (Glavin et al., 2017, p.4) y esto implica a la sociedad en general.

Las necesidades de la MP

Con el fin de conocer más profundamente a la madre que se encuentra en esta etapa se han contrastado estudios donde se recogen las percepciones que tienen estas madres sobre sus necesidades.

En nuestro contexto más cercano, en un estudio realizado por el Servicio Vasco de Salud de Barakaldo, se concluyó que es primordial reconocer la necesidad de la madre de sentirse segura y acompañada en esta etapa y también que la madre valora tener información respecto a los cuidados necesarios del bebé (Pascual et al., 2016).

Por su parte, Berlanga et al. (2013) exploraron las diferentes percepciones que un grupo de madres en la provincia de Barcelona tenían respecto a la transición a la maternidad. Este estudio concluyó que los cambios en el estilo de vida, los sentimientos y las percepciones cobraban importancia en esa transición y las madres valoraron muy positivamente el aprendizaje sobre diferentes temáticas relacionadas con el cuidado del bebé, el rol materno y los aspectos emocionales.

Además de los diferentes aprendizajes, el acompañamiento y el sentimiento de seguridad, las madres en esta etapa también valoran el apoyo social. Así lo destacan en otro estudio realizado en otro centro de salud de Barcelona, en el que se comprobó que lo que más valora la MP es tener un apoyo social informativo y emocional, entendiendo el apoyo social como aquel que pretende facilitar la transición de las mujeres hacia la maternidad (Berlanga et al., 2013). Más concretamente un apoyo que se base en el aprendizaje y el cuidado de lo emocional en esta etapa de mucha incertidumbre. Este apoyo

social, con información y cuidado de lo emocional, genera en la madre un empoderamiento que la ayudará a afrontar esta nueva etapa con herramientas que ella misma tiene y que puede utilizar mediante el trabajo personal.

Por otro lado, el análisis de otro estudio realizado en Noruega por Glavin et al. (2017) añade, a lo dicho anteriormente, la importancia del grupo y de la red social para la MP. Este estudio se considera relevante, para el estudio presente, porque incluye el aspecto del grupo ya que el programa se realiza en grupo. Este estudio dio como resultado una categoría principal: la importancia salutógena del grupo y tres subcategorías: redes que pueden durar muchos años, compañerismo con otras en la misma situación y confianza en la maternidad.

Así mismo, las conclusiones de estudios internacionales van en la misma línea que los estudios realizados en Europa, pero añaden un aspecto que para las madres también es importante, que es: la importancia del acompañamiento de las matronas o enfermeras. Por un lado, el estudio realizado en Brasil por Correa et al. (2017), señaló que las necesidades de la MP eran: los cuidados emocionales, entendidos como preocupación por ellas y necesidad de crear vínculo con las enfermeras/os o matronas/es, unos cuidados físicos más completos, ya que su percepción era que las mujeres que están en esta etapa no son una prioridad y, por tanto, la atención es rápida y escasa y, por último, información sobre los cuidados de los bebés. Las autoras de este estudio mencionan la importancia de crear puentes entre los y las trabajadoras y la MP en una época donde se ha tecnificado el parto y sus cuidados, y, por tanto, la madre siente que no tiene derecho a decidir ni a ser informada. Este aspecto se denomina violencia obstétrica, concepto que se profundizará más adelante.

Por otro lado, otro estudio realizado por De Souza et al. (2008) también concluye que la MP da mucha importancia al acompañamiento de la matrona o enfermeras y destaca la necesidad de tratarlas como alguien especial. A parte de ello también nombraban aspectos nuevos como: la necesidad de reorganización psíquica, familiar y social, la necesidad de compartir experiencias con otras mujeres y sus familias en relación a la maternidad, el cuidado de ellas mismas y del recién nacido, la red de apoyo y, por último, las buenas condiciones de vida.

Por último, otro estudio también realizado en Brasil por Coutinho et al. (2019), también destaca la importancia que las madres les dan a los cuidados necesarios de las enfermeras, como en los estudios previos, pero en este estudio también nombraban la importancia de las actitudes; como la capacidad de las enfermeras para ayudar, su preocupación, su amabilidad, su competencia y el hecho de que estuvieran presentes cuando necesitaban su atención, también su profesionalismo, su voluntad para mostrar afecto, prestar atención, tranquilizarlas, su respeto por la singularidad y su humanidad. En definitiva, un trato humanizado y profesional con un acompañamiento emocional y de respeto.

En resumen, todos estos estudios concluyen que la MP percibe que sus necesidades principales son: tener un apoyo emocional y social, aprender sobre esta nueva etapa y sobre los cuidados del bebé, sentirse segura y acompañada,

compartir las experiencias con otras madres en su mismo lugar, sentirse valoradas y tener la capacidad de autorregularse.

Con ello, es necesaria una reflexión profunda a este respecto, ya que la salud tanto emocional como física y mental de la madre repercuten directamente en la salud del bebé recién nacido.

El empoderamiento emocional (EE)

Tras la revisión de las necesidades de la MP señalaríamos que el empoderamiento emocional podría ser la herramienta necesaria para que la MP responda a sus necesidades ya que engloba varios de los aspectos importantes que se destacan en el apartado anterior. En este apartado indicaremos todos esos aspectos que completan la definición de empoderamiento emocional recogida por diferentes autores.

Como primer aspecto importante diríamos que el EE se entiende como el poder de responsabilizarse de la propia identidad emocional (Valdivia, 2018), hacerse cargo de las sensaciones, emociones y percepciones que traducen del mundo exterior y que forman parte de la vida diaria, en definitiva, la capacidad de autorregularse y la aceptación de sí misma.

Por otro lado, Delgado- Piña et al. (2010) consideran el empoderamiento como un proceso que se inicia dentro de la persona y que la capacita para autoevaluarse, cambiar, crecer y buscar mayor autonomía.

A su vez, Maestre y Ramos (2019) añaden a las definiciones de EE anteriores, la capacidad para elegir el propio itinerario vital, como otro de los aspectos fundamentales. Es indudable que el cuidado tiene que ser una decisión personal, una decisión elegida y no impuesta. Tiene que ser libre, no una decisión tomada por la simple condición de ser mujer. Por tanto, un aspecto fundamental en el empoderamiento de la mujer es la libertad de elección, tanto en la decisión de ser madre como en la manera de criar a sus hijos e hijas. Ser libre en las decisiones tomadas en la crianza y poner los límites deseados.

Por último, los movimientos feministas con el "ecofeminismo", comienzan a nombrar la importancia de valorar la función de la madre como factor importante del EE de éstas (Blázquez, 2004). Según el ecofeminismo, esta valoración de la maternidad y de los cuidados es el eje principal para una sociedad más justa y saludable.

En resumen, todos estos factores aclaran la necesidad de un proceso personal para un EE y con ello conseguir que la madre se sienta libre y responsable para poder tomar las decisiones por ella misma, así como que la sociedad valore los cuidados y les del lugar que les pertenece. Estos factores son los que en este estudio completan la definición de EE.

Dificultades sociales para el empoderamiento de la MP

Por otro lado, este empoderamiento aquí definido es difícil en la sociedad en la que vivimos. A pesar de los cambios que se están dando, el constructo social creado de la maternidad todavía no da los pasos deseados. Este constructo ha ido generándose bajo el paraguas de una sociedad patriarcal con una visión androcéntrica otorgándole a la mujer una función social a la que a veces ella, hoy día, siente que no responde, lo que ha creado un gran sentimiento de culpa en la mujer. La influencia de esta visión priva a la mujer de vivir una maternidad propia y saludable (Flaquer et al., 2020). Sobre todo, las creencias establecidas en nuestra sociedad durante largos años sobre la visión de la mujer en el ámbito privado han generado una falta de libertad en la decisión de ésta. Y aún hoy, la mujer no ha podido construir una maternidad libre de juicios, dudas, miedos e inseguridades, es decir, la decisión de ser madre no es libre.

Así mismo, la visión androcéntrica en la que se encuentra hoy la sociedad, infravalora todo lo que tiene que ver con los cuidados, es decir, con el papel atribuido a la mujer hasta ahora. La maternidad se ha relegado a un segundo plano por ser un aspecto relacionado con las mujeres (Berlanga et al., 2013). Por tanto, la madre siente repetidas veces que lo que hace diariamente con su bebé no tiene ningún valor, es decir, que no hace nada productivo. Esto es debido a que la sociedad ha suscitado una discriminación llamada por Cañero (2020) "violencia económica", ya que la madre no ha tenido ningún papel retribuido en la sociedad. Con todo ello, la exigencia de la mujer hacia sí misma es mayor y la perfección es una constante en su día a día. La sensación de que lo que hace nunca es suficiente aumenta.

Con ello, Del Olmo (2014) añade a esta visión androcéntrica también el aspecto del individualismo, que ha llevado a la sociedad a un adulto centrismo donde es importante que el adulto cubra sus necesidades básicas, como dormir toda la noche, para poder responder a las exigencias de la sociedad y, portanto, ha olvidado todo lo relacionado con el cuidado familiar y los ritmos necesarios en el crecimiento de los bebés. Por tanto, la sociedad se dirige hacia un refuerzo de lo individual y está olvidando la importancia del grupo social. Dicha importancia es clave en la crianza, ya que según la renombrada psiquiatra Ibone Olza (2016) criar en soledad es muy difícil y perjudicial para la madre. "Para criar a un niño hace falta toda la tribu" (Proverbio africano). Lejos quedan los grupos de mujeres que se formaban de manera informal, sobre todo en los pequeños pueblos, donde la crianza podía ser compartida con otras madres. Históricamente ésta se realizaba en grupo, pero la industrialización y el cambio de vida de los pueblos a las ciudades han generado unas relaciones individualizadas y segregadas (Del Olmo, 2014). También con ello, los estándares industriales tratan a la mujer como un mero producto, dando importancia al objetivo final y no tanto al proceso vital (Sánchez, 2015), la mujer se siente sola y sin apoyo social. En definitiva, según Olza (2016) en esta sociedad capitalista/individualista se

prioriza lo material y no se valoran los cuidados, no se reconoce el valor social que tienen.

En este contexto la mujer se siente entre dos realidades: renunciar a lo laboral para hacerse cargo de la familia o renunciar a lo familiar para hacerse cargo de su vida profesional (Del Olmo, 2014), encontrándose en una situación donde decida lo que decida le supondrá una decisión no libre de juicio y también con una sensación de soledad; la sociedad capitalista de la que es parte no respaldará su decisión ni de una manera ni de otra. Con ello, el sentimiento de culpa y soledad aumentan aún más.

Así mismo, hay un fuerte componente que crea mucha inseguridad e inestabilidad a las MP, que se ha comentado anteriormente, que es: la violencia obstétrica practicada en las instituciones de atención al parto. Éstas, responsables de cuidar la salud de la madre y del bebé, han generado un trato denigrante e invisibilizado hacia ésta. La violencia obstétrica es un concepto relativamente nuevo pero que cada vez más investigaciones hacen hincapié en su existencia en los centros sanitarios de atención al parto como un acto que repercute muy negativamente en la mujer y en el bebé. En la investigación realizada por Sánchez (2015) se recogen algunas de las denuncias realizadas por diferentes mujeres sobre el trato recibido desde los profesionales de atención al parto. Entre estas denuncias se encuentran, sobre todo: la negación de información, las prácticas que humillan e ignoran las necesidades de las mujeres en el parto, las cesáreas, intervenciones y rutinas hospitalarias innecesarias. Sánchez (2015) hace referencia al concepto de "biopoder" (concepto rescatado de Foucault) como concepto que define bien la relación que se crea entre el médico y la madre parturienta. Desde la sabiduría institucionalizada, que sería la del médico, cómo se actúa desde una posición de poder infravalorando todo lo que la madre necesita y actuando sin tenerla en cuenta. En definitiva, la situación actual ha mecanizado el proceso de parto creando en las mujeres una sensación de inseguridad y sintiéndose meramente observadoras, no tanto partícipes de él. Esto repercute muy negativamente en las madres, ya que, a veces, sienten que les han robado el parto y genera en ellas postpartos muy complicados (Olza, 2016).

El grupo como respuesta a las necesidades de la MP

Con el breve análisis de la sociedad actual, lo que ésta influye en la madre que se encuentra en esta etapa, la revisión de las necesidades de la MP y la importancia del EE para ellas, cabe señalar que ante la situación de carencia en la que se encuentran las MP hoy en día, los grupos para madres pueden ser una respuesta sencilla, saludable y económica para satisfacer las necesidad de éstas y empoderarlas, ya que son una alternativa fiable para reducir ciertos aspectos que tienen que ver con la salud de la madre (Chávez-Courtois et al., 2008; Glavin et al., 2017). Las madres de este estudio participaron en un programa llevado a cabo en grupo y una de las intenciones de este estudio fue revisar las percepciones que tenían las madres en la influencia del grupo en ellas. Acudir a

espacios grupales dota a la MP de ciertas herramientas que la ayudarán a afrontar esta etapa que comienza con el nacimiento de su bebé. Asimismo, se ha comprobado el «poder» del grupo, en cuanto que ha sido facilitador de la creación de vínculos, potenciador de la ayuda mutua, promotor de iniciativas auto gestionadas y espacio de reflexión compartida en el que cuestionar y cuestionarse (Maestre y Ramos, 2019). Es así como el grupo se convierte en un instrumento para la transformación personal y social de sus integrantes y en el caso de la MP una buena herramienta para su empoderamiento ya que intrínsecamente se trabajan todos los aspectos emocionales.

Así mismo, dada la importancia del grupo, hoy día existen grupos de MP y embarazadas llamados grupos de Educación Maternal (EM) que surgieron en respuesta a las necesidades de la MP. Estos grupos existen en casi todos los servicios de salud pública y están dirigidos por las matronas y/o las enfermeras. Este espacio está destinado a dar información y preparar a la embarazada al parto y al postparto, la cual puede acudir con su pareja como parte fundamental en el apoyo al proceso de maternidad-paternidad (Ortiz, 2014). En los grupos de parto se trabajan sobre todo estos aspectos: aprendizaje de la respiración en el parto, conocimiento del proceso del parto, correcta identificación de las señales, preparación del plan de parto y conocimiento de los cuidados que se harán tras el nacimiento del bebé. En los grupos postparto, por otro lado, se trabaja, sobre todo: la recuperación pélvica, los masajes a bebés y se da asesoramiento sobre la lactancia. Son un espacio necesario para las madres, pero queda relegada la parte emocional de ésta ya que se pone atención a los aspectos físicos; por tanto, se resuelven las necesidades de aprendizaje, pero no se resuelven los aspectos que tienen más que ver con los sentimientos, emociones y el apoyo social. De ahí la importancia del “Programa de intervención para el empoderamiento de la MP” en el que han participado las madres del estudio el cual aporta la parte que les falta a los grupos de EM, el sostén emocional.

Objetivos e hipótesis

Tras esta revisión, se concluye que la MP tiene una gran necesidad de EE hoy en día y, por tanto, este estudio trató de identificar si las madres que participaron en el programa nombrado se sentían empoderadas. Para ello se propusieron los siguientes objetivos e hipótesis:

1. Analizar las diferentes percepciones de las participantes del “Programa de intervención para el empoderamiento de la madre puérpera”.

1.1 Recoger la percepción de las madres sobre los aprendizajes adquiridos en el programa.

H1: Las madres perciben que han aprendido sobre sí mismas participando en el programa.

H2: Las participantes perciben que el programa les ha enseñado a entender otras realidades.

H3: Las madres sienten que tienen menos prejuicios después de participar en el programa.

H4: Las madres creen sentirse seguras en las decisiones que toman respecto a su maternidad.

H5: Las madres consideran que el grupo fue una herramienta muy válida en la etapa del postparto.

1.2 Explorar la auto aceptación, autorregulación y el crecimiento de las participantes.

H1: Las participantes muestran altos niveles de autodominio.

H2: Las madres son capaces de expresar sus sentimientos sin miedo al juicio externo.

H3: Las madres del programa se aceptan como son.

H4: Las madres perciben que tienen personas en las que pueden confiar.

1.3 Describir cómo valoran la maternidad las participantes y cómo creen las madres que la valora la sociedad.

H1: Las madres señalan que valoran más la maternidad desde que son madres.

H2: Las participantes creen que la sociedad debería darle más importancia a la maternidad.

Marco empírico

Diseño

Esta investigación siguió un diseño descriptivo ya que la intención fue recoger las percepciones y opiniones de las madres participantes y medir el nivel de EE que presentaban.

Para ello, se utilizó una metodología mixta. Por un lado, mediante la metodología cuantitativa se midieron las variables relacionadas con el bienestar psicológico y el apoyo social percibido a través de cuestionarios validados. Por otro lado, la parte cualitativa, incluyó una recogida de información mediante preguntas abiertas que dieron respuesta a las variables que tienen que ver con el apoyo recibido del grupo, los aprendizajes interiorizados del programa y la percepción de valoración que tienen las participantes sobre la maternidad.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 16 madres de Bizkaia que participaron en el "Programa de intervención para el empoderamiento de la madre puérpera"

durante los meses de febrero a junio del 2020. El rango de edad de las participantes estuvo entre 30 y 40 años. En cuanto a su experiencia como madres, el 75% de ellas (n=12) eran primerizas. Estas madres comenzaron con el programa poco tiempo después de dar a luz. Todas ellas con pareja, con un nivel socio- económico medio y trabajadoras, por tanto, participaron en el grupo durante su permiso de maternidad. Todas afirmaron que nunca habían participado en ningún grupo terapéutico ni tampoco habían hecho un proceso terapéutico individual previo.

Variables e instrumentos de medida

El empoderamiento emocional se midió a través de dos instrumentos validados y una entrevista semiestructurada. Los instrumentos fueron:

Cuestionario de Bienestar Psicológico de Ryff (Ryff, 1995), en su versión validada al español (Diaz et al., 2006)

El cuestionario de bienestar psicológico de Ryff mide el bienestar psicológico a través de diferentes conceptos que son: la auto-aceptación, las relaciones positivas con otras personas, la autonomía, el dominio del entorno, el propósito en la vida y el crecimiento personal. Los resultados se obtienen mediante el sumatorio de los ítems de las diferentes sub-escalas; la auto-aceptación obtiene una puntuación de 4 a 30 puntos, las relaciones positivas se puntúan de 5 a 25 puntos, la autonomía de 6 a 30 puntos, el dominio del entorno de 5 a 24 puntos, el crecimiento personal de 4 a 20 puntos y el propósito en la vida de 5 a 25 puntos. A mayor puntuación en cada una de las sub-escalas mayor es el grado de bienestar psicológico. El instrumento está dividido en 29 ítems con afirmaciones como: "Cuando repaso la historia de mi vida estoy contento/a con cómo han resultado las cosas" y se responden en una escala Likert en la que 1=totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3=ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo. Este instrumento tiene un Alfa de Cronbach de 0,849, conseguido con el análisis de la muestra, por tanto, presenta una buena consistencia interna. Rellenar este cuestionario les llevó 10 minutos a las participantes.

Formulario breve del cuestionario de apoyo social percibido (Kliem et al., 2015)

El apoyo social percibido está vinculado a aspectos de bienestar como el ajuste, el afrontamiento, el estrés o la depresión. Este cuestionario mide el apoyo social percibido mediante 6 ítems con afirmaciones como: "Conozco a una persona cercana con la que siempre puedo contar", y se responde en una escala Likert en la que 1=totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3=ni en acuerdo ni en desacuerdo, 4=de acuerdo y 5=totalmente de acuerdo. Los resultados se obtienen mediante un sumatorio de todos los ítems, obteniendo así puntuaciones de 6 a 30, siendo cuanto mayor la puntuación conseguida mayor el apoyo social percibido. Este instrumento tiene una consistencia interna de 0,849, conseguido con el análisis de la muestra, por tanto, presenta una buena

consistencia interna. Las madres necesitaron 5 minutos para completar el cuestionario.

La entrevista semiestructurada

Esta entrevista se diseñó *ad hoc*, con preguntas abiertas. En esta entrevista se analizaron las variables restantes que fueron: los aprendizajes adquiridos del programa, lo que supuso el grupo para ellas y qué valor dan las participantes del programa a la maternidad. La entrevista se compuso de las siguientes preguntas: *¿Qué aprendiste con el programa? ¿Qué supuso para ti el grupo? y ¿Qué valor crees que le da la sociedad a la maternidad y cual le das tú?* Estas preguntas se crearon a partir de las variables mencionadas. Las participantes necesitaron 10-15 minutos para responder a las preguntas.

Procedimiento

Primero se hizo un contacto con todas las madres que participaron en el programa desde febrero hasta junio del 2020. De las 23 participantes iniciales del programa, decidieron participar en el estudio 16. Tras recibir el correo electrónico de confirmación de su participación se les envió el consentimiento informado. Una vez recibido el consentimiento firmado se envió el cuestionario vía correo electrónico. Por razones de pandemia el procedimiento no se pudo realizar de otra manera.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos se analizaron mediante el programa SPSS (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0). Todos los análisis que se hicieron fueron descriptivos. Se calculó la media y desviaciones típicas de cada sub-escala y del total de las dos escalas empleadas. En cuanto a los datos recogidos mediante la entrevista semiestructurada, las respuestas se categorizaron según las preguntas, formando una categoría con cada pregunta. Luego se realizaron varias lecturas de cada pregunta para detectar temáticas comunes que ellas fueron expresando y de aquí surgieron las diferentes sub-categorías; por ejemplo, la primera categoría se denominó "aprendizajes del programa" y ésta se dividió en 6 sub-categorías. Para mantener el anonimato se utilizó una codificación para cada categoría, sub-categoría y para cada voz, siendo la primera pregunta categoría A, sus sub-categorías de la A1-A6 y las diferentes voces A.1.1, A.1.2 y así sucesivamente en todas las categorías.

Resultados

Análisis cuantitativo

Los resultados cuantitativos de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) se compararon con un estudio realizado por Freire et al. (2017) que se aplicó en 1402 estudiantes universitarios. No se encontraron estudios realizados

con dicha escala en MP, por tanto, se decidió utilizar como comparativo dicho estudio.

En el análisis se observó que las medias de cada sub-escala tenían bastantes similitudes con el estudio comparativo, teniendo en cuenta las diferencias entre las muestras. Con ello se vio que las puntuaciones en el análisis de las MP estaban un poco por encima de las medias del análisis de los estudiantes universitarios, sobre todo en la sub-escala de dominio del entorno. La sub-escala de relaciones en las MP, por otro lado, puntuó por debajo de la media universitaria (véase tabla 1).

Tabla 1

Resultados en la Escala de Bienestar Psicológico (Ryff, 2006), comparados con los resultados de Freire et al. (2017)

Escala	Presente estudio		Freire et al. (2017)	
	Media	DT	Media	DT
Dominio del entorno	5,07	0,42	3,81	0,78
Propósito de vida	3,98	0,50	3,76	0,66
Crecimiento personal	4,31	0,46	4,16	0,55
Auto aceptación	4,09	0,39	3,83	0,66
Autonomía	4,38	0,70	3,55	0,83
Relaciones	3,88	0,61	4,20	0,70
Ryff total	3,97	0,32		
Total (N= 16)				

En cuanto a la escala de Apoyo Social Percibido la puntuación total media fue de 25,68 con una desviación típica de 2,96. Teniendo en cuenta que la puntuación máxima en esta escala es de 30 puntos, las MP dieron una puntuación alta en esta escala.

Análisis cualitativo

En la parte cualitativa se hicieron tres preguntas que fueron: ¿Qué aprendiste con el programa? ¿Qué supuso para ti el grupo? y ¿Qué valor crees que le da la sociedad a la maternidad y que valor le das tú?, tal y como se ha explicado en el apartado de "Análisis de datos". Los resultados se presentan divididos en 3 categorías principales:

Categoría A: Aprendizajes del programa (véase imagen 1)

Esta categoría, a su vez se divide en 6 sub-categorías:

A.1 Aprendizaje sobre sí mismas: La mayoría de las participantes, 9 de 16 (56,25%), señalaron que el mayor aprendizaje para ellas fue el conocimiento sobre sí mismas; aseguraron que el programa les hizo pensar en cosas que hasta entonces no se habían parado a pensar y removido emociones que hasta entonces no habían estado preparadas para afrontar. Todo esto ayudándoles a crecer como personas y también a tomar confianza en ellas mismas.

A.1.5 Con el programa aprendí a analizar cada situación vivida con calma y perspectiva. Parar y pensar. Herramientas para gestionar situaciones y emociones. Sobre todo pararme en temas a lo que nunca le había prestado atención, por ejemplo, la niña herida. Es algo a lo que ahora le doy más vueltas. Cómo estoy criando yo a Maialen y cómo he sido yo criada, y todo lo que eso remueve...

A no juzgar: Tres de las participantes (18,75%) compartieron que el programa les enseñó a no juzgar y a ver que cada una es diferente. Observando la diferencia pudieron dejar de juzgar a las demás.

A no juzgar. Que las personas somos muy diferentes y reaccionamos de manera diferente ante situaciones y estímulos parecidos

Decidir sobre la crianza: Dos de las participantes (12,5%) también aseguraron que el programa les ayudó a coger confianza en la decisión de cómo querían criar a sus hijas/hijos siendo su decisión la que más les conviene a sus bebés a pesar de que a veces se equivoquen, pero reconociendo que el equivocarse les ayuda a crecer.

A.3.2 También aprendí que las decisiones que tomo, aunque no sean las correctas, sí que son las buenas para mí porque yo lo siento así y que equivocarse no está mal, sino que es necesario para seguir aprendiendo y creciendo como persona.

Valorar la maternidad: Tres de las participantes (18,75%) dijeron que ahora sentían que valoraban más el papel de las mujeres en la sociedad y también el de la maternidad.

A.4.3 Aprendí de cada una de ellas y a raíz de aquello valoro más la figura de la mujer, somos heroínas.

A escuchar y compartir: Seis de las participantes (37,5%) señalaron que habían aprendido a escuchar y a compartir sus vivencias. Aprendieron a abrirse con las demás. En este compartir se dieron cuenta de que no son las únicas en sus sentimientos y esto les ayudó a empatizar y a darse cuenta de que no están solas.

A.5.2 Que compartiendo experiencias nada es tan grave como parece. Aprendí lo enriquecedor que es compartir experiencias personales con el

grupo y también el escuchar las aportaciones de las compañeras para hacerlas mías.

Decir no: Una de las participantes también añadió que ella aprendió a decir que no cuando no estaba de acuerdo.

Atreverme a decir que no cuando no estoy de acuerdo.

Imagen 1

Categoría A: Aprendizajes del programa



Fuente: Elaboración propia

Categoría B: Lo recibido del grupo (véase imagen 2)

Esta categoría se divide en 3 sub-categorías:

B.1. Apoyo: La mitad de las participantes creyeron haber recibido apoyo del grupo, 8 de las 16 (50%). Aseguraron que el grupo les ayudó a no sentirse solas y a poder contar lo que les estaba pasando sin sentirse juzgadas. Esta etapa de revuelo, y el confinamiento en la que se encontraban en el momento en que participaron en el programa, fueron etapas difíciles, este grupo les ayudó a sentirse más tranquilas y más desahogadas.

B.1.6 Un gran apoyo en un momento en el que mis sentimientos estaban a flor de piel, me sentía insegura con muchas de las cosas y decisiones que tomaba. Me daban fuerza y un espacio en el que poder compartir sin temor a ser juzgada, un espacio en el que poder hablar libremente con personas en mi situación, comprensivas y empáticas.

B.2. Un espacio de confianza y seguridad: Cinco de las 16 participantes (31,25%) también aseguraron que fue un espacio seguro para ellas donde se

sintieron tranquilas, no juzgadas. También con la suficiente seguridad para poder compartir todos los sentimientos.

B.2.5. El grupo supuso aire fresco en mitad del puerperio. Un espacio seguro donde poder compartir sin ser juzgada todas las emociones tan brutales que supone la maternidad. Rodearte de mujeres que estén teniendo las mismas vivencias que tú es importantísimo. Ya que, a veces, aunque tengamos personas de confianza alrededor es difícil que puedan comprender por lo que estamos pasando.

B.3 Apertura: Para dos de las participantes el grupo también supuso apertura. Poder ver diferentes vivencias y poder ver diferentes realidades.

B.3.1 Conexión y perspectiva. Porque de alguna manera la mayoría se guarda lo malo y parece que todo sea de color de rosas. Y yo vi un grupo con muchas heridas, algunas pasadas y otras más recientes. Saber que no eres la única que lo pasa mal ayuda bastante.

Imagen 2

Categoría B: Lo recibido del grupo



Fuente: Elaboración propia

Categoría C: Valoración de la maternidad (véase imagen 3)

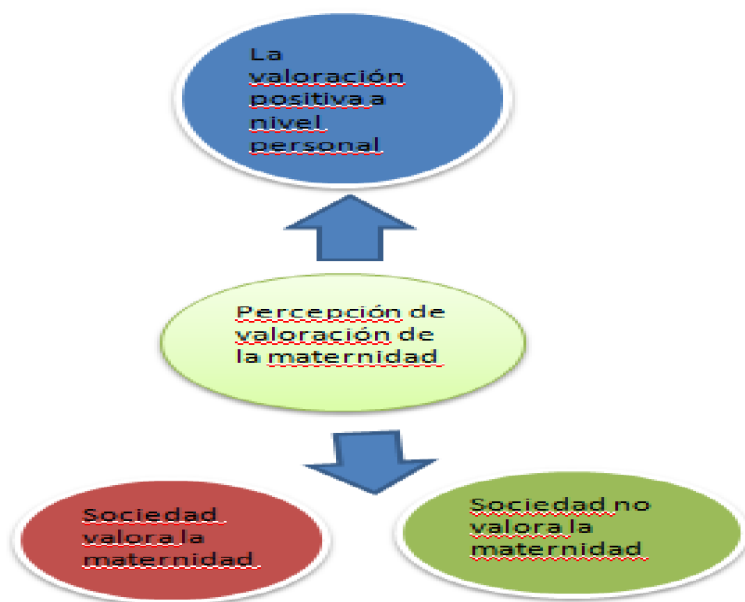
Esta categoría se divide en 3 sub-categorías:

C.1. La sociedad valora la maternidad: En esta categoría hubo 4 mujeres (25%) que creyeron que la sociedad sí valora la maternidad. Alguna de ellas creía que esta valoración no es constante, sino que depende del momento en que está la sociedad. Otras creyeron que sí lo valora pero que son ellas las que no lo saben apreciar porque hasta ahora no habían sido madres.

C.1.3 La sociedad creo que dependiendo de qué momento facilita o dificulta. Creo que somos conscientes de que como madre tenemos unos derechos, pero a veces es difícil que se cumplan o, aunque se cumplen te sientes condicionada sobre todo en el tema laboral.

Imagen 3

Categoría C: Valoración de la maternidad



C.2 La sociedad no valora la maternidad: La mayoría de las participantes estuvieron en esta categoría y opinaron que la sociedad no le da el suficiente valor a la maternidad. Esta opinión se basó en que, aunque puede que se diga que tiene valor, en el día a día no se ve porque la madre tiene que seguir con su vida laboral y social como si nada hubiera pasado, condicionando mucho sus decisiones, ya que la conciliación familiar aún está lejos de ser algo que apoye esta etapa. También creen que en general se busca la perfección y lo estético, el tener que estar bien y que muchas veces ellas no se sienten identificadas con ese rol.

C.2.6 Creo que cada vez se valora más, pero todavía está muy lejos de lo que realmente se tiene que valorar. No se tiene en cuenta las necesidades que una mujer puede tener en cada proceso, embarazo, parto y postparto. Siento que en el momento que das a luz la mujer pasa a un segundo plano haciéndonos creer que tenemos que estar bien, que tenemos que poder con la nueva situación; recién nacido, volver a reencontrarte (cuerpo, pareja...), casa, familia, trabajo... es una revolución que tenemos que superar solas. La sociedad que eres madre y nada más.

C.3. La valoración positiva a nivel personal: Todas las participantes le dieron valor a la maternidad y opinaron que es un momento bonito para ellas. Para casi todas, la maternidad ha supuesto un cambio personal importante en sus vidas.

También señalaron que ha sido un antes y un después y que la vivencia les ha hecho ver lo importante que es, ya que algunas aseguraban que antes de ser madre no lo valoraban tanto.

C.4.5. Esto es lo que me ocurrió a mí, yo lo valoraba antes, pero tras ser ama lo valoro mucho más, todo lo que dedicas a este momento de tu vida, las preocupaciones, el amor que sientes es indescriptible, la felicidad. Antes no era consciente del todo de lo que supone.

Conclusiones

Tras el análisis de los diferentes objetivos y sus hipótesis destacaríamos, como primer punto, que el análisis previo hecho para este trabajo sirvió para visibilizar las necesidades percibidas por la MP que son: tener un apoyo emocional y social, aprender sobre esta nueva etapa y sobre los cuidados del bebé, sentirse segura y compartir las experiencias con otras madres en su mismo lugar, sentirse valoradas y tener la capacidad de autorregularse. Por tanto, este trabajo ha servido para demostrar, en cierta medida, que el programa aportó varios de los aspectos importantes que tienen que ver con sus necesidades como son: el apoyo, la seguridad y la confianza, y que a través de él las madres pueden dar respuesta a ciertas necesidades. Así también que el EE de las MP puede ser una respuesta social esencial a las necesidades de estas madres, según sus percepciones.

Así mismo, el objetivo principal de este estudio fue analizar las percepciones de las madres participantes en el programa sobre varias variables que en él se calificaron como importantes ya que responden a las características que una persona tiene que tener para estar empoderada emocionalmente. El colectivo de MP es un colectivo de alto riesgo (De Souza et al., 2008) y, de hecho, esta etapa requiere de muchos cuidados ya que es un momento de mucho cambio emocional, por tanto, de una gran necesidad de empoderamiento (Correa et al., 2017). Tras el análisis de los resultados obtenidos en este estudio, podemos afirmar que estas madres se sentían empoderadas tras su participación en el programa. Para llegar a esta conclusión nos referiremos y analizaremos los diferentes objetivos e hipótesis que se plantearon y que completan la definición de EE como se entiende en este estudio.

El primer objetivo que se planteó pretendía recoger la percepción de las madres sobre los aprendizajes adquiridos en el programa. En este objetivo podemos decir que se cumplieron todas las hipótesis planteadas, siendo el aprendizaje de sí mismas el aprendizaje más destacado conseguido con el programa. Esto hace ver que el programa les ayudó a crecer, aspecto fundamental en el empoderamiento emocional (Delgado- Piña et al., 2010) y así afirmamos que la primera hipótesis que dice: "las madres perciben que han aprendido sobre sí mismas participando en el programa" se cumplió.

Respecto a la segunda y tercera hipótesis de este primer objetivo: "las participantes perciben que el programa les ha enseñado a entender otras

realidades” y “las madres sienten que tienen menos prejuicios después de participar en el programa”; diríamos que aun siendo el aprendizaje de sí mismas el más compartido por las madres, también el abrirse, conocer otras realidades y el aprender a no juzgar fueron aprendizajes que las madres sentían que habían conseguido con el programa. Después de su participación en el grupo sentían que tenían menos prejuicios y la sensación de ser más abiertas y entendían mejor a otras madres, por tanto, podemos afirmar que estas hipótesis se cumplieron. El compartir experiencias son aspectos que las madres transmitieron como aspectos fundamentales y es una de las necesidades que el estudio de De Souza et al. (2008) remarca como propias de las MP.

Junto con ello, las madres también creyeron sentirse más seguras en las decisiones que tomaban respecto a su maternidad, por tanto, la cuarta hipótesis: “las madres creen sentirse más segura en las decisiones que toman respecto a su maternidad”, también se cumplió. Por un lado, las participantes señalaron que con el programa aprendieron a sentirse seguras a la hora de decidir cómo querían criar a sus bebés por los aprendizajes recibidos y el compartir experiencias y, por otro lado, el aprender sobre sí mismas les ayudó a sentirse seguras también. Este aspecto también se concluyó en el estudio de Pascual et al. (2016) como una necesidad percibida por las MP.

Por otro lado, en el presente estudio, las madres percibieron que el grupo fue un gran apoyo cuando participaron en él ya que consiguieron crear lazos y su red social se amplió, como también, algo necesario que les ha ayudado a transitar este período de una manera mucho más sencilla y agradable. Por tanto, se confirma la quinta hipótesis del primer objetivo: “las madres consideran que el grupo fue una herramienta muy válida en la etapa del postparto”. Por tanto, los grupos, pueden ser una respuesta fácil, saludable y económica a las necesidades de la M.P. Es así como el grupo se convierte en un instrumento para la transformación personal y social de sus integrantes y en el caso de la MP una buena herramienta para su empoderamiento (Glavin et al., 2017). Para reafirmar la importancia del grupo destacaremos el estudio de Fernandez et al. (2013) que dice:

...hacer énfasis en que a través de esta dinámica grupal se ofrece a las madres un apoyo formal que resulta necesario durante el puerperio y en el desarrollo infantil enfrentándose al reto de desarrollar elementos que hagan énfasis en la información, la educación y la promoción de la salud, tal y como se observa en otros estudios... (p. 213).

Como segundo objetivo del presente trabajo se planteó explorar la autoaceptación, la autorregulación y el crecimiento de las participantes. La escala de Bienestar de Ryff (2006) que valora estas variables, nos indicó que estas madres, analizando las diferentes subescalas del cuestionario y comparando estas medias con el estudio realizado por Freire et al. (2017), tenían un alto nivel de crecimiento personal, autonomía, propósito de vida y autoaceptación. La media de dominio del entorno quedó muy por encima del estudio con el que se comparó. Por tanto, diríamos que las hipótesis 1, 2 y 3 planteadas en este

segundo objetivo también se cumplieron. Por otro lado, es destacable y esperable a la vez que, en este análisis, la puntuación de la sub-escala de "relaciones", comparada con la media del estudio comparativo tuvo una puntuación más baja y esto podría deberse en parte a las relaciones individualizadas y segregadas que viven hoy día las MP en los pueblos y ciudades (Del Olmo, 2014). La sociedad actual está viviendo un momento vital en el que hace que la MP, en esta etapa, se sienta sola. El individualismo característico de hoy, no facilita las relaciones sociales, así tampoco facilita que la MP pueda generar una red social y evidencia que la madre puérpera en su día a día percibe que necesita más relaciones, de ahí también la importancia del grupo nombrado anteriormente.

Por otro lado, las participantes puntuaron muy alto en la Escala de Apoyo Social Percibido, lo que parece que, aun siendo difícil para ellas tener relaciones en su día a día, perciben que tienen apoyo social; puede ser de familia o de amigos y amigas. Es decir, que creen que pueden contar con alguien cercano si en algún momento sienten la necesidad, por tanto, la cuarta hipótesis del segundo objetivo también se confirmó. Esta sensación también ha podido crearse a partir de su participación en el grupo ya que, tras participar en el programa, varias madres han continuado con sus relaciones. Tal y como señala el estudio de Glavin et al. (2017) algunas de las necesidades de la MP eran crear redes que pueden durar muchos años y compañerismo con otras en la misma situación, por tanto, valoran mucho la creación de redes y puede ser algo que buscan en estos grupos.

Por último, el tercer objetivo trató de describir cómo valoran la maternidad las participantes y cómo creen las madres que la valora la sociedad. En este objetivo es importante detenernos en cada una de las hipótesis planteadas para crear reflexiones más profundas al respecto. La primera hipótesis planteaba que las madres señalan que valoran más la maternidad desde que son madres. En cuanto a esta hipótesis no podemos afirmar que se cumple en cada una de las participantes, pero es llamativo que tres de ellas lo señalaran así. Esta idea refuerza la poca valoración que da la sociedad a los cuidados, a lo relacionado hasta ahora con las mujeres. Berlanga et al. (2013) aseguran que todo lo relacionado con la mujer ha estado en un segundo plano y que por ello no se le ha dado el valor que se merece. Pero Blázquez (2004) señala que el empoderamiento tiene que ver con valorar la función de la madre; por lo que esto tiene que cambiar, y, así como debemos equiparar el cuidado y dejar de asociarlo a las mujeres simplemente, este cambio también tiene que comenzar valorando el cuidado ya que así podremos priorizarlo y educar a la sociedad en la importancia de éste.

Y respecto a la segunda hipótesis, que afirmaba que las participantes creen que la sociedad debería darle más importancia a la maternidad, casi todas las participantes compartieron esta idea, sobre todo alegando que la poca importancia que se le da influye en la presión social y laboral que la mujer está sufriendo actualmente. La exigencia hacia ellas y el no apoyo hacen que ellas mismas se exijan cada vez más y se sientan culpables decidan lo que decidan,

sintiéndose presionadas por decisiones que no responden a sus necesidades vitales sino a las circunstancias económicas y sociales (Del Olmo, 2014). Aquí se reafirma la importancia del EE de la madre con el fin de que pueda decidir libremente.

Por otro lado, añadir que el estudio tuvo varias limitaciones. Por un lado, para poder concluir que el programa sea la causa de este empoderamiento, hubiera sido más adecuado emplear un diseño pre-post con grupo control ya que no se hizo un pretest para comprobar el bienestar psicológico y la percepción de apoyo social, antes de que participaran en el programa. Así mismo, podemos decir que las participantes perciben que el programa fue una influencia muy importante en ese momento. Por otro, la muestra fue reducida en número de participantes, de ahí que no se puedan generalizar los resultados cuantitativos, aunque podemos decir que cada sensación y sentimientos que las participantes aportaron al estudio son muy relevantes. Además, la pandemia puede haber influido en los resultados. Por un lado, porque el programa se realizó justo en el momento en que el grupo se confinó, por tanto, no se pudo realizar el programa tal como estaba programado, y, por otro lado, los resultados se han recogido vía correo electrónico, lo que dificulta que la recogida sea rigurosa. Por último, la formadora/responsable del programa es quien evaluó y recogió los datos tanto cuantitativos como cualitativos y aunque todos los datos han sido anónimos las madres han podido sentirse influenciadas en sus respuestas, es decir, una evaluación externa hubiera podido resultar en este sentido más objetiva.

Por último, como futuras líneas de investigación serían interesantes varias, como, por ejemplo; como primera línea sería interesante realizar el programa en diferentes niveles económicos, lugares e incluso con madres con dificultades económicas y sociales. También por otro lado, hacer una mayor revisión bibliográfica de los efectos de las intervenciones en los grupos de madres en esta etapa y analizar más las herramientas concretas útiles que ayudan a las mujeres a transitar este período mediante expertos del mundo de la Educación o de la Psicología. Y por último hacer un estudio longitudinal de los efectos que el programa puede tener en las madres participantes y saber qué aprendizajes les ha ayudado más en su día a día con el fin de mejorar el programa.

Como conclusión final decir que la sociedad no remarca la importancia de los cuidados; ni los cuidados emocionales a uno/a misma/o ni a los demás, por ser hasta ahora aspectos relacionados con la mujer. Pero esto tiene que cambiar, la sociedad debe de ir hacia la valoración de los cuidados y del trabajo personal, dándose cuenta que una sociedad que los valora es una sociedad empática, sana, responsable, cuidadosa, amorosa y plural. Y a partir de aquí romper con los estereotipos relacionados con el cuidado y educar a la sociedad en hacer partícipes en ello también a los hombres. Romper con las barreras que los hombres tienen hacia este tema y educarles/enseñarles a que esto es algo de todos y todas, la responsabilidad de cuidar debe de ser global, plural. Con ello se debe educar para crear una sociedad saludable y poder avanzar en valores que son importantes dejando atrás la violencia, el machismo, la sumisión y la falta de

libertad para así ser tolerantes, pacíficos, amorosos, respetuosos y demás valores importantes y rescatables de una sociedad más dirigida al feminismo sin olvidar lo que hasta ahora se ha aprendido. El cuidado personal y social ampliará la mirada y nos hará sentirnos mejor ya que estaremos trabajando nuestras emociones y no tanto nuestros pensamientos.

Referencias

- Berlanga Fernández, S., Pérez Cañaveras, R. M., Vizcaya Moreno, M., Berlanga Fernández, F., y González López, N. A. (2013). Experiencias en un grupo de apoyo para madres con hijos menores de un año. *Enfermería Global*, 12(30), 458-469. <https://doi.org/10.6018/eglobal.12.2.167021>
- Blázquez, M. J. (2004). Ecofeminismo y lactancia. In *III congreso de lactancia materna*.
- Cano, M. D. P. (2016). *Satisfacción percibida por las usuarias con la implementación del proceso integrado del embarazo, parto y puerperio* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Cañero, J. (2020). La violencia contra las madres es violencia machista. *Pikara online magazine*. <https://www.pikaramagazine.com/2020/12/la-violencia-contra-las-madres-es-violencia-machista/>
- Cifre, R. L., Pérez, V. A. F., y Álvarez, X. C. (2019). Violencia obstétrica. La perspectiva de mujeres que la han sufrido. *Investigaciones Feministas*, 10(1), 167-185. <https://doi.org/10.5209/infe.60886>
- Corrêa, M. S. M., Feliciano, K. V. D. O., Pedrosa, E. N., y Souza, A. I. D. (2017). Acolhimento no cuidado à saúde da mulher no puerpério. *Cadernos de saúde pública*, 33, e00136215. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00136215>
- Coutinho, E., Amaral, S., Parreira, M. V. B. D. C., Chaves, C. B., Amaral, O., y Nelas, P. (2019). Nurses-puerperal mothers interaction: searching for cultural care. *Revista brasileira de enfermagem*, 72(4), 910-917. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0216>
- Chávez-Courtois, M., Hernández-Maldonado, A., Arce-Zacarías, E., Bolaños-Delfín, I., González-Pacheco, I., y Lartigue-Becerra, T. (2008). Experiencia grupal de mujeres embarazadas y en etapa posparto, y su relación con la depresión y algunos factores sociales. *Perinatología y Reproducción Humana*, 22(4), 270-278.
- De España, G. (2007). Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín oficial del Estado*, 71, 12611-12645.
- De Souza, K. V., Cubas, M. R., De Arruda, D. F., Carvalho, P. R. Q., y Carvalho, C. M. G. (2008). A consulta puerperal: demandas de mulheres na perspectiva das necessidades sociais em saúde. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 29(2), 175.
- Delgado-Piña, D., Zapata-Martelo, E., Martínez-Corona, B., y Alberti-Manzanares, P. (2010). Identidad y empoderamiento de mujeres en un proyecto de capacitación. *Ra Ximhai*, 6(3), 453-467. <https://doi.org/10.35197/rx.06.03.2010.13.dd>

- Del Olmo, C. (2014). *¿Dónde está mi tribu?: maternidad y crianza en una sociedad individualista*. Grupo Planeta Spain.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- DiMatteo, M. R., Kahn, K. L., y Bey, S. H. (1993). Narratives of birth and the postpartum: analysis of the focus group responses of new mothers. *Birth*, 20(4), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1523-536X.1993.tb00228.x>
- El parto es nuestro (2020). *¿Qué es el puerperio? ¿Cuánto dura?* <https://www.elpartoesnuestro.es/informacion/posparto/que-es-el-puerperio-cuanto-dura>
- Fernández, S. B., Pérez-Cañaveras, R. M., Vizcaya-Moreno, M. F., y Tarrés-Cansado, R. M. (2013). Apoyo social formal a un grupo de madres con hijos menores de un año. *Aquichan*, 13(2), 206-215. <https://doi.org/10.5294/aqui.2013.13.2.6>
- Fernández, S. B., Vizcaya-Moreno, M. F., y Pérez-Cañaveras, R. M. (2013). Percepción de la transición a la maternidad: estudio fenomenológico en la provincia de Barcelona. *Atención primaria*, 45(8), 409-417. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2013.04.004>
- Flaquer, L., Cano, T y Barbeta-Viñas, M. (2020). *La paternidad en España: La implicación paterna en el cuidado de los hijos*. Politeya.
- Freire, C., del Mar Ferradás, M., Núñez, J. C., y Valle, A. (2017). Estructura factorial de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 1-8.
- Galiano, J. M. M. (2012). Impacto del programa de educación maternal sobre la madre y el recién nacido (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Glavin, K., Tveiten, S., Økland, T., y Hjälmlund, E. (2017). Maternity groups in the postpartum period at well child clinics—mothers' experiences. *Journal of clinical nursing*, 26(19-20), 3079-3087. <https://doi.org/10.1111/jocn.13654>
- Gómez Herreros, M. J. (2015). *La crianza natural como modelo emergente de educación emocional en la familia: análisis de prácticas de crianza y de conversaciones de mensajería instantánea en una comunidad virtual de apoyo* (Doctoral dissertation)
- Kliem, S., Mößle, T., Rehbein, F., Hellmann, D. F., Zenger, M., y Brähler, E. (2015). A brief form of the Perceived Social Support Questionnaire (F-SozU) was developed, validated, and standardized. *Journal of clinical epidemiology*, 68(5), 551-562. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.11.003>
- Lin, M., Hirschfeld, G., y Margraf, J. (2019). Brief form of the Perceived Social Support Questionnaire (F-SozU K-6): Validation, norms, and cross-cultural measurement invariance in the USA, Germany, Russia, and China. *Psychological Assessment*, 31(5), 609. <https://doi.org/10.1037/pas0000686>
- Maestre, M. D. A., y Ramos, B. F. (2019). De mujer a mujer: cómo acompañamos entre iguales. Experiencia de un proyecto de formación para el empoderamiento grupal. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 62, 72-99.
- Medina, V. (2007). El empoderamiento de la mujer y la acción colectiva. *Revista Venezolana de Estudios de la mujer*, 12(29), 49-62.

- Montoya, D. I. G., Mazuelo, E. M. G., y López, C. P. H. (2015). Experiencias de las mujeres durante el trabajo de parto y parto. *Avances en Enfermería*, 33(2), 271-281. <https://doi.org/10.15446/av.enferm.v33n2.42279>
- Olza, I. (2016). "Separar a un bebé de su madre las primeras horas es muy perjudicial". *El país*. https://elpais.com/elpais/2016/10/13/mamas_papas/1476363717_185872.html
- Ortiz Villanueva, M. L. (2014). Por qué acuden y cómo influye la educación maternal en un grupo de mujeres. [Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, España].
- Paricio del Castillo, R., y Polo Usaola, C. (2020). Maternidad e identidad materna: deconstrucción terapéutica de narrativas. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 40(138), 33-54.
- Pascual, C. P., Pinedo, I. A., Grandes, G., Cifuentes, M. E., Inda, I. G., y Gordon, J. P. (2016). Necesidades percibidas por las mujeres respecto a su maternidad. Estudio cualitativo para el rediseño de la educación maternal. *Atención primaria*, 48(10), 657-664. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.12.004>
- Puyana Villamizar, Y., y Mosquera Rosero, C. (2005). Traer " hijos o hijas al mundo": significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 111-140.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).
- Sánchez, S. B. (2015). La violencia obstétrica desde los aportes de la crítica feminista y la biopolítica. *Dilemata*, 18, 93-111.
- imonovi, D. (2019). Enfoque basado en los derechos humanos del maltrato y la violencia contra la mujer en los servicios de salud reproductiva, con especial hincapié en la atención del parto y la violencia obstétrica. *Asamblea General de las Naciones Unidas*, 11, 1-26.
- Stadlen, N. (2010). *Lo que hacen las madres*. Urano.
- Torres Luzón, C., Romo Avilés, N., y Gil-García, E. (2014). Influencia de las creencias androcéntricas en la vivencia de la maternidad en mujeres de una comarca rural (España). *Revista Científica de Enfermería*, 9, 21. <https://doi.org/10.14198/recien.2014.9.04>
- Valdivia, M. (2018). EMPODERAMIENTO EMOCIONAL. Cambio en la estructura del reconocimiento individual y en las relaciones interpersonales. / Emotional empowerment Change in the structure of individual recognition and interpersonal relationships. *Tercio Creciente*, 7(1). <https://doi.org/10.17561/rtc.n13.6>
- Valverde, K. B., y Cubero, M. F. C. (2014). La maternidad como un constructo social determinante en el rol de la feminidad. *Wímb lu*, 9(1), 29-42. <https://doi.org/10.15517/wl.v9i1.15248>

Reseña biográfica de los autores

Leire Etxezarraga Estankona realizó el Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y las Didácticas Específicas (Universidad del País Vasco UPV/EHU). Obtiene la segunda publicación de un póster en el 9th International Congress of Educational Sciences and Development, en el que se resume el presente trabajo.

Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor es Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es profesora agregada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación de Leioa en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), y es responsable del Máster de Psicodidáctica de la UPV/EHU. Sus líneas de investigación han girado en torno a los problemas emocionales y de conducta en la infancia y en la adolescencia.

Alaitz Aizpurua Sanz es Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Es profesora agregada en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología (UPV/EHU), ha publicado más de 25 artículos científicos y ha liderado o colaborado en ocho proyectos de investigación. Dentro de la psicología evolutiva y desde una perspectiva cognitiva, sus líneas se centran en los procesos relacionados con la memoria, la flexibilidad cognitiva y las estrategias de aprendizaje en adultos jóvenes y mayores.

INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA CHILENA

INTEGRATION OF ICT IN CHILEAN SECONDARY EDUCATION TEACHERS

Alex Christian Fernández Astorga, José Miguel Correa Gorospe

*Universidad Tecnológica de Chile, **Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

La Educación en Chile, busca alcanzar la calidad en sus distintos niveles, declarando que la integración e implementación de las TIC, es uno de los medios para alcanzar este objetivo. En particular, en la Educación Media Chilena, aún no se ha desarrollado un seguimiento y una sistematización de su inclusión. Las TIC ofrecen una excelente oportunidad didáctica, para promover en los estudiantes, la creatividad, expresión personal y aprender a aprender. Es por ello, que, en la presente investigación, se aplicará un cuestionario al profesorado y una entrevista a directivos, destinado a conocer su experiencia en la utilización de las TIC en las distintas dependencias y comunidades educativas existentes en la Comuna de Rancagua, Chile. Utilizando para ello cinco criterios de selección. Se estima una muestra de 500 profesores, junto a directivos.

Palabras clave: TIC, profesorado educación media, cambio tecnológico, didáctica, innovación.

Abstract

Education in Chile seeks to achieve quality at its different levels, declaring that the integration and implementation of ICT is one of the means to achieve this objective. In particular, in Chilean Secondary Education, a follow-up and a systematization of its inclusion has not yet been developed. ICTs offer an excellent didactic opportunity to promote creativity, personal expression and learn to learn in students. That is why, in this research, a questionnaire will be applied to teachers and an interview to managers, aimed at learning about their experience in the use of ICT in the different educational units and communities existing in the Commune of Rancagua, Chile. Using five selection criteria. A sample of 500 teachers is estimated, together with managers.

Keywords: ICT, secondary education teachers, technological change, teaching innovation.

Introducción

Hoy la sociedad es parte de una serie de cambios en todos los aspectos, en donde las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicaciones), han diseñado una nueva forma de ver al hombre y al mundo (Clerc, 2003). Se habla de aldea global, por sus formas de interacción y comunicación. Fue Marshall McLuhan, quien planteó la existencia de determinadas innovaciones tecnológicas que generan un antes y un después en la historia, identificados con el computador y el Internet (Fernández, 2007). Para acceder a esta nueva realidad, es necesario una alfabetización digital, que es parte de la globalización (Garrido, 2007). A este respecto, se debe señalar que, la digitalización de la información y la comunicación y los procesos de interactividad han revolucionado las formas de transferencia del conocimiento dando lugar a nuevos escenarios de formación, a otro tipo de materiales y modalidades de enseñanza aprendizaje (Correa y De Pablos, 2009). Además, se está construyendo una nueva sociedad y una nueva educación que debe ser capaz de responder a las nuevas demandas emergentes. Así la actualización, la modernización, la puesta al día, son sus características (Gautier y Clerc, 2004). Hablamos de la construcción de la sociedad del conocimiento.

En un contexto educativo, las TIC ayudan a desarrollar las capacidades con usuarios innovadores y creadores, comunicadores y colaboradores y ciudadanos informados (UNESCO, 2008). Las TIC, deben ser valoradas como una herramienta más y no como la única forma de acceso al conocimiento. La sociedad demanda sistemas educativos más flexibles y accesibles y menos costosos. El énfasis entonces debe ponerse en el profesorado, en sus cambios y apertura a diversas estrategias didácticas. El problema surge cuando planteamos cambiar la formación y la enseñanza, ¿pero en qué dirección?, ¿con qué metas educativas y culturales? (Área, 2001).

Las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes implican una profunda transformación de los procesos sociales y culturales y por lo tanto demandan a la escuela no solo la incorporación de los mismos, sino una transformación interna de las formas de acción escolar y educativa (Román, 2006). La actitud y la aptitud del profesor son claves para el proceso pedagógico y alcanzar los objetivos planteados, en donde este debe ser capaz de trabajar en el aula desde la pizarra hasta el computador (Amat, 2005).

De esta manera, la introducción de las TIC tiene la potencialidad de ayudar a transformar los sistemas escolares, generando nuevos roles tanto para los profesores como para sus alumnos. En la sociedad del conocimiento, el sistema escolar debe adoptar nuevas metodologías, desarrollar nuevos contenidos, nuevos modelos organizativos, presentándose las tecnologías como un medio para proveer a los alumnos de las estrategias de análisis y resolución de problemas (Benavides, 2007).

A nivel mundial, hay que destacar los llamados entornos colaborativos, un profesor de una escuela de España y otro de un centro holandés coordina el

trabajo sobre el sistema solar que realizan en forma conjunta los alumnos de ambos profesores. Entre todos intercambian ideas, imágenes, textos y mantienen un contacto virtual periódico y fluido (CIAPE, 2010).

En América Latina, existen interesantes ejemplos de innovaciones educativas con TIC como; aulas en red en Argentina, aprendizaje colaborativo en México, educación y comunicación en Brasil, aprendizaje mediado por las tecnologías en Costa Rica y la misma experiencia enlaces en Chile (Filmus y González, 2003).

El profesorado en Chile, según el Informe del Sistema Educacional del año 2015, estima, que existen 224.236 docentes, de los cuales 183.705 corresponden a docentes de aula, de ellos 61.049, son hombres, que corresponde a un 27,2% y 163.187 son mujeres, que corresponde a un 72,8% del total nacional. Por su parte, el profesorado de educación secundaria a nivel país corresponde a enseñanza humanista y científico a 34.474 y enseñanza técnico profesional a 14.713 docentes. En cuanto a los docentes de enseñanza jóvenes y adultos estos son 3.395.

Cabe destacar, que según Educación 2020, una de las metas, es poner foco en el aula, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes que al día de hoy se encuentran en niveles críticos. A pesar, de los distintos avances en cobertura, con la Ley de Inclusión y la Nueva Educación Pública, que busca finalizar con el lucro, a lo cual se suma la integración de la carrera docente, se mantiene prácticamente un nulo avance, en los cuales el estudiante no logra desarrollar habilidades básicas, cuyos resultados en relación a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se manifiestan desde a 30 a 70 puntos menos en pruebas estandarizadas.

Por lo tanto, hay que mejorar la calidad educativa, renovando las practicas pedagógicas, para ello, es necesario utilizar nuevas estrategias dentro del aula fortaleciendo el desarrollo de las competencias del siglo XXI, evitando hacer más de lo mismo, el profesorado está inmerso en tareas administrativas, por lo cual hay que ampliar su tiempo no lectivo para la reflexión pedagógica y su mejoramiento.

Se ha dicho, con razón, que ningún sistema educativo puede ser mejor que sus docentes. Por eso mismo, asegurar que contamos con los mejores profesionales ejerciendo la docencia, que reciben un salario justo y acorde con su enorme responsabilidad, que son bien preparados y acompañados en su desarrollo profesional, y que además son valorados y respetados en su ejercicio, son elementos claves dentro de nuestros desafíos con la calidad de los aprendizajes (Severin, 2017).

El profesorado, presenta sueldos o salarios mucho menores que el recibido en promedio en relación a la OCDE, recibiendo un 70% menos. La nueva carrera docente, puesta en marcha, trae aparejados nuevos incrementos en los salarios docentes, cercanos al 30%, según ha informado el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). Sin embargo, pese a este significativo aumento, los ingresos

seguirán estando cerca de un 25% bajo el promedio OCDE. En Chile, el profesorado trabaja en promedio 1.157 horas de clase al año, en cambio de acuerdo a la OCDE el promedio es de 662 a 1.000 horas al año. Y se agrega a ello las horas no lectivas el profesorado chileno trabaja 2.015 horas al año en comparación a las 1.600 horas en promedio de la OCDE. Otro elemento relevante a considerar en el informe, es la tasa de alumnos por profesor, que también ubica a Chile entre los países con mayor número. Mientras el promedio de la OECD es de 13 en educación media, en Chile los promedios son 21 y 23 respectivamente. El promedio otra vez esconde realidades como las de liceos urbanos, donde puede llegar a haber hasta 40 estudiantes en el aula. La nueva carrera docente disminuye ese máximo a 35 alumnos por sala.

Cabe destacar, que el profesorado de enseñanza media en Chile, ha cursado 5 años, 10 semestres presenciales en una casa de estudios de educación superior, con requisitos de ingresos tales como; según el MINEDUC obtener al menos 500 puntos en la PSU/PTU, al término del cual obtiene su título profesional en el área específica (Historia y Geografía, Matemáticas, Lengua Castellana y Comunicación, Inglés, Educación Física, Filosofía, entre otras) y obtiene título de licenciado en educación.

Fundación Chile (2021), señala, que frente a la pandemia, es necesario desarrollar el liderazgo, en el rol docente, lo cual implica desarrollar estrategias educativas, repensando las practicas pedagógicas, frente a clases no presenciales, ante lo cual el cambio tecnológico e innovación, partiendo desde el cómo están y cómo está su familia...Por lo tanto, en el profesorado surgen nuevos roles y nuevos desafíos, en donde la mediación, permiten facilitar aprendizajes, lo cual debe fortalecer el pensamiento de los estudiantes, para ello primero, hay que conocer su contexto, lo cual inspira la creatividad y la innovación. Lo anterior, debe ser parte, no solo del profesorado, sino también de los directivos de las comunidades educativas.

En Chile, la educación obligatoria dura 12 años, generalmente comenzando a los 6 años de edad y hay ocho años de educación básica (primaria). En términos de la Clasificación Estándar Internacional de Educación de la UNESCO, los primeros seis años corresponden a ISCED 1, los dos años restantes, a ISCED 2 (secundaria inferior). Los cuatro años siguientes son de educación secundaria - media -, que corresponde al ISCED 3 (secundaria superior). Después de los primeros dos años, los alumnos se separan en dos modalidades: educación científico-humanista/educación general (ISCED 3A) o técnico profesional/vocacional (ISCED 3B). Una vez completada la educación secundaria y obtenida la Licencia de Educación Media para la educación general o de Técnico Medio para la educación vocacional, los egresados, generalmente de 18 años, pueden ingresar a la educación terciaria. Las escuelas secundarias son de tres categorías: municipalizadas, privadas subvencionadas y privadas pagadas. Las escuelas municipalizadas son administradas por 345 municipalidades y no cobran aranceles. Como lo implican sus nombres, los colegios privados subvencionados cobran, pero bastante menos que los privados pagados. Es generalmente reconocido en Chile que los colegios privados pagados educan a

los más privilegiados socio-económicamente, los privados subvencionados atraen a las familias de ingresos medios y los municipalizados, a los sectores más pobres de la sociedad (OCDE, 2009).

Un poco de historia en torno a la integración de las TIC en Chile; en el año de 1992 se da inicio en Chile Enlaces, como un proyecto piloto, creado por el Ministerio de Educación, con el objetivo de constituir una red educacional en el país e incorporar las TIC a la educación. Enlaces fue progresivamente capacitando a los profesores de enseñanza primaria – básica - y secundaria – media - e instalando la infraestructura de redes necesaria – con los equipos, software y recursos pedagógicos correspondientes (Enlaces, 2009). Sin embargo, no se ha perfeccionado a todo el profesorado de enseñanza media, los cuales, por ensayo y error, perfeccionamientos específicos o por iniciativa personal han intentado estar al día, actualizados o simplemente no se han perfeccionado.

Esto adquiere relevancia, en la medida que las políticas, demandan profesores con conocimientos y habilidades en su uso. El impacto de las TIC, en la sociedad en general y en la educación en particular, genera la necesidad de contar con orientaciones para definir el perfil que debería adquirir un profesor en relación al manejo de las TIC. Existen diversas propuestas de estándares TIC para la formación docente en el mundo; Sin embargo, Chile, no posee aún sus estándares (MINEDUC, 2006). Frente a ello, resulta altamente convocante y desafiante el conocer cuál es la realidad del profesorado que se desempeña en este nivel.

Más aún, se señala para el año 2012, que se han perfeccionado 32.730 docentes en competencias TIC (Enlaces, 2012). No se indica, en qué nivel educativo, dependencias, regiones, comunas. Lo cual, evidencia que existen desafíos pendientes en relación a la formación inicial del profesorado y continua en el ejercicio de sus funciones.

Lo anterior se refuerza, que en Chile sigue en proceso de estandarización de las competencias en TIC en docentes.

Ya en el año 2002, se planteó la pregunta acerca de cómo el profesorado debe preparar a sus estudiantes para enfrentar el mundo que lo rodea, especialmente con la integración de las TIC, lo cual es aceptado hoy como una realidad (Pavón, 2002). La introducción de cualquier TIC, tanto de las tradicionales como de las denominadas nuevas, pasa porque el profesorado tenga una capacitación adecuada para su incorporación en su práctica profesional, como actitudes favorables hacia las mismas (Cabero, 2002). Por otra parte, las funciones que se le tienden a asignar a estos recursos son más bien marginales que transcendentales en el acto didáctico, siendo básicamente la de atraer la atención y motivar al estudiante, así como la de liberar al profesorado de la función informadora o repetitiva. En la actualidad se ponen a disposición del profesorado un gran abanico de medios y posibilidades para mejorar su acto didáctico: videos, power point, Internet, videoconferencias. Es necesario enfatizar que, en Chile se valora la educación, la cual es observada como el camino más y seguro hacia una continua prosperidad y se hacen grandes

esfuerzos, como individuos y como sociedad, para tener acceso a una educación de calidad y aprovechar las ventajas de las oportunidades que ésta brinda.

Muchas veces no nos damos cuenta de cómo se relacionan pequeños acontecimientos de la vida cotidiana con los grandes problemas de nuestra educación, y de nuestra sociedad, en general. Cuantas veces el saber, la reflexión, la indagación y el cuestionamiento de nuestras más simples certezas nos pueden ayudar a dilucidar y actuar en nuestra práctica educativa e influir en nuestros estudiantes... Pero, ¿cuáles son los temas principales en términos de política educacional en el comienzo del siglo XXI? Hay un número de temas que son cruciales.

Bajo el contexto de la nueva realidad internacional y nacional, escuchamos habitualmente conceptos, tales como: globalización, sociedad de la información, sociedad del conocimiento, capital humano, liderazgo, trabajo en equipo, calidad, innovación, emprendimiento, inteligencia emocional, ética y desarrollo de competencias (Fernández, 2017). En el discurso político-académico como en el cotidiano, se ha sucedido una serie de debates sobre cuáles debieran ser los fines últimos o el horizonte de la vida social e individual. En el ámbito de la discusión política, ello se traduce en cuáles debieran ser los fines últimos del desarrollo, y la conversación se ha focalizado en la necesidad de superar la idea del crecimiento económico (PIB) como objetivo central y privilegiar en cambio aspectos de un orden más cualitativo, como el aumento de la calidad de vida de la población como fin del desarrollo (UNICEF, 2014).

En cuanto a la innovación, debemos señalar que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), ya en el año 2015, estableció el desarrollo de 17 Objetivos de Desarrollo Sustentables (ODS), destinados al fortalecimiento de los países en sus distintos ámbitos, con el fin de mejorar las condiciones de vida de la población, a escala mundial y contextualizadas a cada nación. Los cuales deberán cumplirse, como expectativa, el año 2030. En particular, en su objetivo 4, educación de calidad, establece el garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

A propósito, la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar, diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos (Bisquerra, 2003).

Por su parte la OCDE, a través del Manual de Oslo, ha ido implementando desde el año de 1992 hasta la actualidad, una guía para el desarrollo de mediciones y estudios en el ámbito de la innovación, especialmente en el sector económico secundario y terciario. El cual definió la innovación como la ideación

e implementación de cambios significativos en productos, procesos, marketing o en la organización de una empresa, con el objetivo de aumentar la competitividad. En las cuales, la actividad de innovación puede representarse al interior de la misma organización.

Por consiguiente, la curiosidad, la empatía, la observación, la comprensión del entorno y el contexto que nos ha tocado vivir, junto a la información, escucha activa y detección de oportunidades, se transforman en condimentos necesarios para generar un diagnóstico, una ideación y propuesta de innovación., lo cual no es tarea fácil. Por lo tanto, debemos ser capaces de responder al entorno cambiante en el cual nos desenvolvemos, con el fin de satisfacer los requerimientos de la comunidad en la cual estamos insertos y, por cierto, detectando aquellas necesidades insatisfechas.

Hay que señalar que alcanzar un determinado nivel de educación o certificado no garantiza la adquisición de las competencias asociadas. La adquisición de competencias depende de la calidad de los sistemas educativos, así como de factores tales como el contexto socioeconómico, la familia, las redes o las distintas experiencias vitales. Si bien los empleadores juzgan los niveles de competencias de los empleados potenciales –sobre todo en el caso de jóvenes sin experiencia– basándose en el nivel educación adquirido, este no es un signo inequívoco del nivel de competencias (OCDE, 2016).

La sociedad demanda sistemas educativos más justos, inclusivos, de calidad, flexibles y accesibles y menos costosos. El énfasis entonces debe ponerse en el profesorado, en sus cambios y apertura a diversas estrategias (Salinas et al., 2000). A lo largo de la historia, las distintas civilizaciones han ido creando narrativas globales que describen el futuro como una meta feliz que tarde o temprano alcanzará la humanidad y la educación se encuentra en aquel tránsito. El problema surge cuando planteamos cambiar la formación y la enseñanza, pero, ¿en qué dirección?, y ¿con qué metas educativas y culturales?

Se discute la mejor forma de lograrlo, utilizando el Aprendizaje basado en competencias, Aprendizaje centrado en el estudiante, Inteligencias múltiples, Aprender haciendo. Es innegable que la educación como proceso pedagógico necesita valerse de todas las herramientas que estén a su disposición y no puede quedarse relegada del avance tecnológico (Cueva, 2009).

La necesidad de mejorar la educación es un tema convocante, de actualidad en Chile y que se comenta en todos los países latinoamericanos, en donde una parte importante de los problemas relacionados con la calidad de la educación es el resultado de seguir manteniendo el mismo modelo. En la clase tradicional que se realiza en Chile, se utiliza un modelo frontal en donde el profesor presenta las materias al grupo de estudiantes, de acuerdo a un alumno “promedio”. Por eso más tarde, usarán los mismos modelos pasivos con los cuales fueron formados, generalmente, sin incitar al descubrimiento (Olguín, 2008). Entonces, por qué no desarrollar en el aula una mixtura de distintas estrategias didácticas, destacando que el profesorado contribuye a la formación para la vida en sus estudiantes.

Si planteamos que buscamos una nueva educación, se necesita, entonces, de un nuevo profesorado, capaz de superar la modernidad conservadora, con herramientas para cumplir con la educación deseada, caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, innovador, reflexivo, investigador, intelectual crítico y transformador que responda a las demandas de sus estudiantes en el Siglo XXI.

Objetivos

Por consiguiente, en la nueva realidad de los movimientos sociales, que buscan un mejoramiento de la calidad de vida en todos los aspectos, sumado a la pandemia mundial y nacional, que trajo consigo un proceso vertiginoso, que aceleró el proceso de integración de las TIC, en particular, en el ámbito educativo, hoy más que nunca, surge la necesidad, de asumir los desafíos y el conocimiento del objeto de estudio en la presente investigación, relacionado con el Profesorado de Enseñanza Media Chilena – Secundaria -, lo cual hace referencia a profesores y profesoras que se desempeñan en Liceos, Colegios e Institutos, quienes forman a estudiantes en este nivel intermedio, a través de su experiencia en la utilización de las nuevas tecnologías de la información.

Por lo tanto, se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo General

Contextualizar, comprender y explicar la relación entre el cambio tecnológico y la transformación metodológica que presenta el profesorado de la Educación Media, para apoyar la innovación educativa en Liceos, Colegios e Institutos de la Comuna de Rancagua, Chile.

Objetivos Específicos

1. Identificar los recursos TIC del profesorado en el proceso de enseñanza – aprendizaje e infraestructura.
2. Reconocer los principales factores que favorecen u obstaculizan la integración de las TIC en la Docencia en Enseñanza Media, interpretando las cualidades, hábitos y competencias del profesorado en la innovación y uso de las tic en el aula, recogido de las distintas unidades educativas.
3. Explicar el cambio tecnológico, su uso, características en la administración y profesorado en el quehacer pedagógico en las unidades educativas.
4. Proponer sugerencias y/o estrategias de integración de las TIC en la docencia de Educación Media, a partir de la valoración, consideraciones, experiencias del profesorado y directivos.

Método

Planteamiento

El trabajo de investigación responde a una panorámica en el mundo de la formación y de la enseñanza. Esto es, interés por los medios, presencia de los medios, uso curricular, equipamiento y actualización, propuesta para insertar los medios e innovación (Cabero, 2005). El rol del profesorado en los nuevos entornos de comunicación es; consultor y facilitador del aprendizaje, diseñador de medios, moderador y tutor, evaluador continuo y asesor, ser orientador (Cabero, 2006).

Se busca entonces, investigar que se está haciendo, y partir de ello, lograr una mejora continua en el quehacer pedagógico con uso de las TIC en el ámbito escolar, en donde la mayoría de las conclusiones apuntan a reconocer la importancia de las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Ello adquiere importancia, en la medida que los desafíos de la educación y formación, tienen que ver con acortar la brecha que hasta ahora ha separado los avances en calidad de la educación con una mayor equidad. Los logros de aprendizajes que presentan los niños, niñas y jóvenes de sectores pobres y de sectores medio-bajos son precarios y claramente insuficientes para el país (Universidad Tecnológica Metropolitana [UTEM], 2006).

En consecuencia, en Chile, es innegable que la educación como proceso pedagógico necesita valerse de todas las herramientas que estén a su disposición y no puede quedarse relegada del avance tecnológico. La necesidad de mejorar la educación es un tema de actualidad que se comenta en todos los países latinoamericanos, en donde una parte importante de los problemas relacionados con la calidad de la educación es el resultado de seguir manteniendo el mismo modelo. En la clase tradicional que se realiza en Chile, se utiliza un modelo frontal en donde el profesor presenta las materias al grupo de estudiantes, de acuerdo a un alumno “promedio” (Olguín, 2008). Entonces, por qué no desarrollar en el aula una mixtura de distintas estrategias didácticas. Lo anterior exige investigar la integración de las TIC en Educación Media y cuáles son sus usos y las características de su integración en este nivel.

Diseño

El diseño del presente estudio será estadístico descriptivo correlacional. La elección de los participantes se hará en forma aleatoria simple. La medición de fiabilidad para el análisis de la escala se obtendrá a través del Programa Estadístico SPSS, obteniendo además el Alfa de Cronbach (Pardo y Ruiz, 2002). Para su selección, se ha tenido en cuenta aplicar un cuestionario y una entrevista, a la proporcionalidad del profesorado y directivos de las 38 unidades educativas de Enseñanza Media -Secundaria- de Rancagua de Chile, donde se desempeña el profesorado en estudio, en función de su localización geográfica, otros cuatro criterios. El primero, ser un Liceo, Colegio o Instituto reconocido por el Ministerio

de Educación de Chile, el segundo, un profesorado con un mínimo de 3 años en actual ejercicio docente y administrativo, el tercero profesorado de distintos sectores o subsectores de enseñanza, y el cuarto, un profesorado y directivo con título profesional reconocido por el MINEDUC.

De esta manera, en el proceso de recolección de información se trabajará con un N poblacional de 1.500 profesores y directivos en las comunidades en estudio, para lo cual se elaborará una ficha técnica N° 1 que contemplará: universo, ámbito geográfico, tamaño poblacional, tamaño total de participantes, error muestral, nivel de confianza, diseño muestral, fecha de realización del trabajo de campo.

Participantes

En el estudio participarán 500 profesores. Compuesto por un profesorado y directivos de cada una de las comunidades educativas que se desempeñan en Enseñanza Media – Secundaria - (Núñez, 2011) cuyas categorías etáreas y de sexo de los participantes se determinarán una vez aplicados los instrumentos, distribuidos en los 38 Liceos, Colegios e Institutos. Además, se presentará una ficha técnica N° 2 de proporcionalidad referida a participantes de las comunidades educativas en estudio, que contemplará: nombre de las comunidades educativas, dependencia, cantidad de participantes, sexo (género) y porcentajes con sus respectivos totales.

Variables e Instrumentos

La información sobre la integración de las TIC por parte del profesorado y directivos de Enseñanza Media, se recogerá a través de un cuestionario y una entrevista de adaptación chilena, que deriva de (© TICSE. NOVIEMBRE 2007, © ACFA. 2009/2010/21, © CBYH. 2009, © EFD – JMCG 2010, © ACFA. 2011/2021, Chile), que ha sido creado y validado por (grupo de investigación: laboratorio de nuevas tecnologías e innovación educativa, dirigida por el Dr. José Miguel Correa Gorospe de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea) y presenta una consistencia interna adecuada para los fines establecidos.

El cuestionario, destinado al profesorado, contemplará 9 indicadores de identificación (sexo, edad, años de docencia en enseñanza media, título profesional, dependencia, número de estudiantes atendidos por asignatura /subsector, experiencia en aplicación de TIC en docencia, materiales tecnológicos que utiliza, perfeccionamiento y nombre de cursos) y una matriz de 60 ítems distribuidos en 8 dimensiones. Dicho instrumento contiene un conjunto de proposiciones (afirmaciones) referidas a las dimensiones requeridas y se solicita a los participantes responder a cada afirmación escogiendo la categoría de respuesta que más represente su opinión. En las respuestas se han considerado 5 categorías (De Sin Competencia a Dominio Total de Competencias) asignándole valores de 1 a 5 en relación con el grado de conformidad con el significado de la respuesta.

Por su parte, la entrevista, destinada a directivos, contemplará 10 indicadores de identificación (sexo, edad, años de directivo, nombre comunidad educativa que dirige, dependencia, número de docentes de su comunidad, número de estudiantes, experiencia en aplicación de TIC en su administración, materiales tecnológicos que utiliza, perfeccionamiento y nombre de cursos) y una matriz de 28 ítems distribuidos en 5 dimensiones. Dicho instrumento contiene un conjunto de preguntas referidas a las dimensiones requeridas y se solicita a los participantes responder a cada una de ellas, fundamentado su opinión.

Procedimiento

El proceso de recolección de información a través de la aplicación de un Cuestionario y una Entrevista, se realizará; primero, mediante carta solicitud de autorización de aplicación de cuestionario al profesorado y directivos. Segundo, a través de la aplicación de un cuestionario al profesorado. Tercero, mediante la aplicación de una entrevista a directivos. Se confía que se cumplirá a cabalidad con la recogida de información y calendario establecido, ya que la información será recogida en un mismo momento con el profesorado en cada comunidad y la entrevista se hará en forma personalizada y diferenciada. Finalmente, se enviará carta de agradecimiento por apoyo a investigación.

Las comunidades educativas participantes son la totalidad, donde se desarrolla el nivel de Enseñanza Media, los directivos serán contactados vía correo electrónico y ratificado en forma personal incluido el profesorado. Los directivos canalizarán en sus respectivos consejos el proceso de aplicación del cuestionario, bajo el perfil y criterios establecidos en la presente investigación. A todos los cuales se informará oficialmente los objetivos y procedimientos y confiando, en que ellos, comprenderán, que el presente estudio se transforma en una oportunidad de mejorar su quehacer pedagógico en cada uno de las comunidades educativas. Así como, la aplicación de la entrevista a los mismos directivos. Aun así, se enfatizará el carácter voluntario en la participación de la recogida de información.

El cuestionario implicará al menos de 15 minutos frente al instrumento, por parte de cada uno de los participantes, en función del sexo, edad, dependencia y experiencia, y dimensiones establecidas. La entrevista implicará al menos 45 minutos. Asegurando la confidencialidad y anonimato en todo momento.

Resultados esperados

Los datos recogidos por el cuestionario destinado al profesorado, serán analizados utilizando el programa estadístico SPSS, efectuando un primer análisis factorial, considerando: sexo, edad, años de docencia en enseñanza media, título profesional, dependencia, número de estudiantes atendidos por asignatura /subsector, experiencia en aplicación de TIC en docencia, materiales tecnológicos que utiliza, perfeccionamiento y nombre de cursos, cualidades personales en TIC, hábitos de trabajo, competencias técnico – instrumentales,

competencias en el contexto profesional, satisfacción en el contexto profesional, valoración global, factores institucionales en el uso de las tics y sugerencias para una mejora continua.

Luego se realizará un análisis factorial, en el cual se deja fuera algunas preguntas que forman parte de las variables del primer análisis. Además, se desarrollaron correlaciones y análisis descriptivo de la información.

Se espera que los resultados detallaran en términos específicos y generales, los relacionados con cada una de las dimensiones evaluadas y las comunidades educativas a los cuales se les han consultado. Se presentarán tablas y gráficos, de información del profesorado de las comunidades educativas, incluido la valoración global y luego se realizará análisis de los datos relevantes.

Por su parte, la información recogida por la entrevista destinada a directivos, serán analizados utilizando el programa SPSS. Se buscarán posibles correlaciones entre sus dimensiones y variables. Es importante señalar, que las diferentes investigaciones para conocer el grado y las necesidades que el profesorado tiene para incorporar las TIC a su actividad de enseñanza, han puesto de manifiesto una serie de cuestiones, tales como; el profesorado muestra gran interés por estar formado para la utilización de estos instrumentos, el profesorado se autoevalúa insuficientemente capacitado (Cabero, 2004). Además, la presente investigación pretende a partir de los datos obtenidos, tomar decisiones de mejora continua en la práctica, y proponer estrategias para una mejor integración de las TIC en las comunidades educativas.

Limitaciones y proyecciones

Chile, como país en desarrollo, observa la educación, como un vehículo capaz de responder a las necesidades de formación de todos sus estudiantes y a las nuevas exigencias culturales del siglo XXI. Surge la pregunta de cómo cada comunidad educativa y su profesorado deben preparar a sus estudiantes para enfrentar el mundo que los rodea. La respuesta es mediante una formación integral, donde no solo se desarrolla las competencias específicas de cada asignatura, sino también se desarrollan las competencias genéricas (transversales). Es muy importante, en su proceso implementar competencias en el aula, valorando, entre otras el compromiso, el pensamiento crítico, la innovación. Sin embargo, aún no hay certeza en los efectos positivos esperados, es por ello, que es el momento de observar el trabajo, para saber en qué etapa se encuentra, sus debilidades y fortalezas y a partir de ello, determinar el cómo seguirá avanzando. En general, el profesorado y directivos de las comunidades educativas, muestran una actitud flexible y abierta a los cambios y tecnologías, los cuales buscan el logro de aprendizajes, independientemente, del nivel socio-económico, capital cultural de sus estudiantes, lo cual se ha constituido en un desafío permanente. Además, esta investigación, es importante el contexto de reivindicación educativa especialmente en el trabajo y quehacer pedagógico que realiza el profesorado, por alcanzar el máximo nivel de desarrollo de aprendizajes en los estudiantes que forman.

El sistema educativo chileno, ha emprendido un conjunto de reformas que abarca desde la educación básica, pasando por la educación media, hasta alcanzar a la educación superior. Todas ellas tienen en común el reemplazo de un currículum enciclopédico, centrado en la enseñanza y que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular "flexible", interdisciplinario, centrado en el aprendizaje y con un enfoque basado en competencias, entre otros rasgos o atributos distintivos (Moreno, 2010).

Una limitación inicial está representada por el tamaño de la muestra, el desafío es ampliarlo a otras comunas y regiones, una segunda limitación, es poder compararlo con la percepción por parte de los estudiantes que son los depositarios de la acción formativa. Una tercera limitación, son las preguntas abiertas, si bien son limitadas, por el concepto de jornadas demandantes de teletrabajo del profesorado, contexto de pandemia, eventualmente, pueden dejar en un segundo plano su enfrentamiento.

Sin embargo, el investigador confía en el apoyo de parte de directivos quienes pueden generar los espacios necesarios para el cumplimiento del objetivo, así como la utilización de espacios virtuales que permitirán administrar de mejor manera los tiempos por parte de los participantes.

Referencias

- Área, M. (2001). *¿Hacia un futuro imperfecto? pensar en la educación en la sociedad de la información*. Universidad de La Laguna, Islas Canarias.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=6359
- Amat, O. (2005). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. Págs. 60 – 62.
- Benavides, F. (2007). *Políticas tecnológicas para la sociedad del conocimiento*. *OEI: Revista Iberoamericana de Educación*, 45.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 8.
- Cabero, J. (2002). *La utilización de las N.N.T.T. de la información y la comunicación en el desarrollo profesional docente: Estudio cuantitativo*. Universidad de Sevilla.
- Cabero (2004). *Formación del profesorado en tic. El gran caballo de batalla*. Universidad de Sevilla.
- Cabero, J. (2005). *Estrategias para la formación del profesorado en TIC*. Universidad de Sevilla.
- Cabero, J. (2006). *La aplicación de las TIC: ¿Esnobismo o necesidad educativa?* *Revista digital Julio Cabero Almenara*.
http://reddigital.cnice.mec.es/1/firmas/firmas_cabero_ind.html
- CIAPE (2010). *Las tic del futuro: el impacto en la enseñanza*.
<https://www.ciape.org/>
- Clerc, R. (2003). *Debate contemporáneo en educación II*. Max Huber Reprotécnica Ltda.

- Correa, J. y De Pablos, J. (2009). *Nuevas tecnologías e innovación educativa*. *Revista Psicodidáctica*, 14(1), 133 –145.
- Cueva, S. y Otros. (2009). *Tecnologías de la información y la comunicación (Tics) en la educación superior*. Universidad Técnica Particular de Loja.
- Declaración Bolonia. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación*. <http://www.bib.ufro.cl/portaltv3/files/informe-de-declaracion-de-bolonia.pdf>
- DESECO. (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Resumen Ejecutivo. <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Delors, J. (1996). *Informe a la unesco de la comisión internacional sobre la educación, para el siglo xxi*. La Educación Encierra un Tesoro. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Educación 2020 (2017). *¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la meta*. Chile, Educación.
- ENLACES – Chile. (2009). *Historia y desarrollo enlaces – Chile*.
- ENLACES – Chile. (2011). *Perfeccionamiento docente en tics*.
- ENLACES – Chile (2012). *Enlaces, innovación y calidad en la era digital. 20 años impulsando el uso de las TIC en la educación*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0632.pdf
- Fernández, A. (2007). *Didáctica de la especialidad y otras herramientas para el futuro docente de pedagogía en historia y geografía*. Victoria: Universidad Arturo Prat.
- Fernández, A. (2017). *A propósito de las competencias*. El Tipógrafo.
- Filmus, D. y González, O. (2003). *Educación y nuevas tecnologías. Experiencia en América Latina*. IIEP – UNESCO.
- Fundación Chile (2021). *El nuevo rol docente demanda desarrollar el liderazgo*. Andrea Osorio, Directora Aprendizaje para el Futuro, marzo 2021. <https://bit.ly/37mPH5u>
- Garrido, R. (2007). *Mundo globalizado y educación*. Universidad Arturo Prat.
- Gautier, E. y Clerc, R. (2004). *Modernidad y educación*. Sociedad Publicitaria Apxe Ltda.
- INACAP (2020). *Ciclo de la innovación*.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15(3), 1.
- Manual de Oslo (2018). *Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*.
- Moreno, T. (2010). *Competencias en educación. Una mirada crítica*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017
- Ministerio de Educación de Chile. (2006). *Estándares en tecnología de la información y la comunicación para la formación inicial docente*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Prueba de habilidades básicas tics en ambientes pedagógicos*. Evaluación Inicia. MINEDUC.

- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2015*. Centro de Estudios MINEDUC. Unidad de Estadísticas Centro de Estudios división de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación, noviembre 2016.
- Núñez, R. (2011). *Base de datos unidades educativas regional*. Rancagua: Supervisor Regional de Educación, Ministerio de Educación, Chile.
- OCDE. (2009). *Reviews of national policies for education. Tertiary Education in* Ministerio de Educación, Chile.
- OCDE/CEPAL/CAF. (2016). *Perspectivas económicas de América latina 2017, juventud, competencias y emprendimiento*. OECD Publishing.
- ONU (2015). *Agenda ONU 2030*. <https://onu.org.gt/objetivos-de-desarrollo/>
- Olguín, F. (2008)). *Calidad e innovación en la educación*. Universidad de la República.
- Pardo, A. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11 guía para el análisis de datos* McGraw – Hill.
- Pavón, F. (2002). Un nuevo reto: en el 2002 todos los docentes europeos deberán saber utilizar Internet. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, 0, 156-165.
- Román, M. (2006). *Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento*. Arrayán.
- Ruiz, M. y Otros. (2017). *Competencias del profesor universitario: elaboración y validación de un cuestionario de autoevaluación*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México.
- Salinas, J., de Benito, B. y Pérez, A. (2000). Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza universitaria: el caso de la UIB. Comunicación. *Simposium Iberoamericano de Didáctica universitaria: La Calidad de la docencia universitaria*. Universidad de Santiago de Compostela. 2-4 de diciembre.
- Severin, E. (2017). *Los docentes chilenos y la OCDE*. Diario digital El Mostrador, Chile. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2017/09/28/los-docentes-chilenos-y-la-oecd/>
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencias en tic para docentes*. <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php>
- UNICEF. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano*. Una Revisión al Caso Chileno. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Diseño: Gráfica LOM Registro de Propiedad Intelectual: 244.141. Santiago de Chile.
- Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile. (2006). *Desafíos y propuesta educacional*. UTEM - CHILE.

Reseña biográfica de los autores

Alex Fernández Astorga, Profesor de Historia y Geografía (Ciencias Sociales), (e) de Licenciatura en Educación, mención en Administración Educacional, Administrador Educacional, Profesor Especialista en Educación de Jóvenes y Adultos, es Magíster en Educación con Mención en Evaluación, Máster en Psicología y Didáctica. Su Docencia se ha desarrollado en Educación Media, Pregrado y Postgrado, en instituciones públicas y privadas. Además, ha realizado capacitaciones, charlas y ponencias a nivel comunal, provincial, regional e internacional, sobre diversos temas en educación, relacionados con el Liderazgo, Mediación Escolar, Gestión del Cambio, Competencias, Aprendizaje Basado en Desafíos, Integración de las Tics, Aprendizaje Efectivo, Emprendimiento y Formación Ciudadana. Destacando su participación como ponente en Santiago de Chile, México, Brasil, República Dominicana y España. Actualmente, dicta clases en Educación Superior en la Universidad Tecnológica de Chile, INACAP.

José Correa Gorospe (Madrid, 1958), Catedrático de Universidad, miembro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco. Su docencia ha estado centrada en las Tic aplicadas a la Educación y formación de investigadores educativos. Gran presencia de publicaciones de libros y artículos, especialmente en innovación con tic. Miembro de la Red de investigación e innovación educativa / REUNID (<http://reunid.eu>), del grupo de Investigación red de Pedagogías Artísticas Artikertuz Elkarrikertuz.

ANTZERKI APLIKATUA HEZKUNTZAN

APPLIED THEATER IN EDUCATION

Itziar Urretabizkaia Zabaleta
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Laburpena

Antzerki aplikatua jakintza-eremu berri bat da, eta hainbat diziplinatako aldizkarietan (antzerkian, hezkuntzan, medikuntzan, zuzenbidean, psikiatrian edo psikologian, besteak beste) argitaratutako kasuak aztertzeko konpilaziotik eta gogoeta teorikoko saiakuntzetatik abiatuta eraiki da. Terminoa 90eko hamarkadan sortu zen, pertsonen, komunitateen eta gizartearen mesede egitea helburu duten jardueren dramatiko guztiak izendatzeko modu laburtu gisa. Antzerki aplikatua terminoa nahiko berria da, beraz, eta oraindik garatzen ari den eremua da. Terminoa horretan erakunde askok, talde ugari eta profesional ezberdinek aurrera eramandako jardueren dramatikoaren sorta zabala biltzen da eta, haien artean, dramatizazioa izango dugu hizpide dagoen lerroetan.

Hitz gakoak: antzerki aplikatua, hezkuntza, dramatizazioa

Abstract

The applied theater is a new field of knowledge constructed from the compilation and the theoretical reflection essays for the study of cases published in journals of different disciplines such as theatre, education, medicine, law, psychiatry, or psychology. The term was born in the 1990s as a shorthand for all dramatic performances that seek to benefit individuals, communities, and societies. Applied theater is, therefore, a relatively new term and it is a developing field that encompasses a wide range of dramatic activities carried out by numerous institutions, groups, and professionals. In the following lines we will reflect on applied theater in education.

Keywords: applied theatre, education, dramatization

Urretabizkaia Zabaleta, Itziar, Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea. E-maila: Itziar.urretabizkaia@ehu.eus.

Sarrera

Antzerki aplikatua terminoa nahiko berria da, eta beraz, oraindik ere garatzen ari den eremua. Termino horretan erakunde askok, talde ugari eta profesionalek aurrera eramandako jarduera dramatikoaren sorta zabala biltzen da. Ondoren ikusiko ditugunak, nire tesi lanetik ateratakoak dira hain zuzen. Ackroyd-en (2006) hitzetan, horietako askok ez dute elkar ezagutzen edota ez dira beren arteko harremanez jabetu ere egin, baina gauza bera dute amankomunean: intentzionalitatea. Antzerkiak bere forma estetiko hutsetik haratago joateko duen boterean sinesten dute guztiek. Taylorrek (2003) ideia hori bera indartzen du honako hau adierazten duenean: "Antzerki aplikatua hitz erabilgarria da (...) antzerkiaren boterearekin konprometituta gauden guztion arteko loturak aurkitu eta bizitzan zehar gauzak aldatzeko" (45. or.). Hori horrela, talde askok erabili dezakete hitz berbera nahiz eta haien helburuak era askotakoak izan: komunitate baten barruan prozesu sozial positiboak sustatzeko erabiltzen da eta, ondorioz, enpresa bateko langileen arteko komunikazioa sustatzeko praktika horiek desberdinak izan daitezke, testuinguruari, intentzionalitateari eta prozedurari dagokienez. Horregatik, Acroydek (2006) honako hauek bereizten ditu: antzerkia hezkuntzan, komunitatea garatzeko antzerkia, osasuna sustatzeko antzerkia, dramaterapia eta psikodrama.

Prendergsat eta Saxtonek (2009), aldiz, bederatzi kategoriatan antolatzen dute Antzerki Aplikatuaren eremua: antzerkia hezkuntzan (Theatre in Education), herri-antzerkia (Popular Theatre), zapalduen antzerkia (Theatre of the Oppressed), antzerkia osasunerako hezkuntzan (Theatre in Health Education), garapenerako antzerkia (Theatre for Development) eta oroitzapen-antzerkia (Reminiscence Theatre).

Landyk eta Montgomeryk (2012) kategorია gehiago gehitu dizkiote aurreko zerrendari: ekintzaren antzerkia (Theatre Action), Bibliodrama, Konpromisoaren antzerkia (Engaged Theatre), Etnodrama, Oinarrizko antzerkia (Grassroots Theatre), Playback antzerkia, Antzerki soziala eta Soziodrama.

Motosek eta Ferrandisek (2015) proposatzen dituzten antzerki aplikatuaren multzoen artean (eskola-antzerkia, eraldaketa soziala, eraldaketa pertsonala eta erakundeen eraldaketa) azpimultzo ugari aipatzen dituzte. Berezi antzerki-esparruan zentratu dauden horiek aukeratu ditugu ondorengo atalerako, gure ikerketarako egokiagoak baitira: hezkuntzari dagokion esparruan eta aldaketa pertsonal edo kolektiboan (psikodrama eta soziodrama).

Eremu anglosaxoi eta frankofonoetan, dramak "ekintza" zentzu etimologikora jotzen du zuzenean eta espazio jakin batean garatzen den azalpen adierazkorra aipatzen du (Tejerina, 1999).

Era horretara, "drama" k sormen-prozesuari egiten dio erreferentzia, hemen dramatizazioa edo jolas dramatiko izendapenarekin ezagutzen duguna. "Antzerkia" terminoa, aldiz, atzerago ikusi dugun bezala, idatzitako antzerki-

testuen errepresentazioan oinarritzen da eta hemen hitz horrexekin ezagutzen dugu.

Eskolan egiten den antzerki aplikatuko modalitate bat dramatizazioa da eta horrek Eines eta Mantovanik (2008) planteatutako irizpideen ildoari jarraitzen dio, oso antzekoak edo berdinak dira eta. Autore horien iritziz, dramatizazioaren edukia sorkuntza-prozesua da eta irakaslea, aldiz, katalizatzailea: esperientzian parte hartzen du baina ikasleak dira prozesuan zehar sortzaile eta antzezleak. Dramatizazioak adierazpen- eta komunikazio-estrategiak erabiltzen ditu, lan-prozesua irekia eta malgua da eta parte-hartze adierazkorra izatea eskatzen du parte-hartzaileen esperientziaz abiatuz. Pertsonen arteko komunikazioa eta sortze-prozesua azpimarratzen ditu, ondoren inolako erakustaldirik egiteko asmorik gabe.

1970eko Hezkuntzaren Lege Orokorrak Hezkuntza Artistikoaren barruan eta adierazpen-arloan kokatu zuen Dramatizazioa. Ondorengo programetan, 1981ean, dramatizazioak oraindik ere presentzia zeukan Hezkuntza Artistikoaren arloan, "Dramatizazioa eta antzeko beste jarduera batzuk" epigrafearen pean.

LOGSEren etorrerarekin hasi zen dramatizazioa esparru propioa izaten Lehen Hezkuntzako Hezkuntza Artistikoaren arloan, plastikarekin eta musikarekin batera. Baina, curriculumean txertatzea aurrerakuntza garrantzitsua izan zen arren, ikastetxe asko oraindik ez zeuden guztiz prestaturik teknika hori zentzuz irakasteko. Gabezia horrek giza baliabideetan zuen oinarria (pentsamolde aldaketa bat eta formakuntza beharrezkoak zirelako) eta baliabide materialen faltak ere berebiziko garrantzia izan zuen.

Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan gaur egun ez dago antzerki-hezkuntzarekin lotutako ikasgaiarik. LOGSEk jaso zuen bere garaian "adierazpen dramatikoa" deituriko ikasgaia, baina ez zen martxan jartzera iritsi eta ondorengo LOE legearekin betirako desagertu zen, LOMCEk ere ez baitzuen berreskuratu. Hori horrela, ikastetxe batzuek borondatez derrigorrezko edo aukerako eskolak ematen dituzte, curriculumean nolabait adierazpen dramatikoa edo dramatizazioa lantzeko. Kasu askotan antzerki praktika forma hartzen dute eta eskolaz kanpoko jardueren bitartez egiten dira, batzuetan trebetasun eta gaitasun espezifikokoak garatzera bideratuta eta besteetan ikuskizun bat egitera bideratutako tailer konkretuetan (Vieites, 2014, 91. or.).

Hau idazten ari garen unean, oraindik ez dakigu laster abian jarriko den (2021-2022 ikasturtean) LOMLOE Hezkuntza lege berriak gai honen inguruko proposamen berririk ekarriko duen ala ez. Gaiarekin loturik irakurritako berrien artean Lehen Hezkuntzako Arte Hezkuntza irakasgaia bitan banatzeko asmoa ageri da: Plastika eta Ikusizko Hezkuntza, alde batetik, eta Musika eta Dantza bestetik. Baina, esan bezala, orain arte publikatu den informazio gutxi horretatik ateratako datu hipotetikoa baino ez da.

Euskal Herrian eta Heziberri 2020 Lehen Hezkuntzako eta lehen zikloko curriculumaren berriazko ikuspegiari dagokionez, espresuki "dramatizazioa"

“jolas dramatikoak” edota “antzerkia” hitzak topatzea ez da lan erraza. Hizkuntza eta Literatura konpetentzia barruan aurki dezakegu aipaturiko termino horietako antzekoren bat, baina ez zehazki era horretan erabilia. Bai topatu ditzakegu, ordea adierazpen-espresioa, norberaren ezagutza, jolasa, elkar ulertzea edota gorputz espresioa adierazpenak, eta horiek guztiak dramatizazioaren bitartez lantzen diren alderdiak dira.

Metodologia

Hau guztia kontuan hartuta Euskal Herrian unibertsitate mailako ikasketetan eta bereziki irakasle izango direnen formakuntzan dramatizazioak duen presentzia aztertuko dugu, ondoren Lehen Hezkuntzako gradu ikasketak amaitzean dauden ikasle talde bati inkesta bat egiteko.

Emaitzak

Euskal Herriari dagokionez eta unibertsitate mailako prestakuntzan zentratzen bagara, ez da ohikoa Lehen edo Haur Hezkuntzako gradu-ikasketa guztietan dramatizazioaren inguruko heziketa topatzea. Horregatik, bilaketa haratago zabaltzea erabaki dugu, jolas dramatikoak, eskola-antzerki aplikatua edo sormen dramatikoaren presentzia aurkitzeko. Kasu batzuetan, zeharkako jarduera gisa topatu ditugu horiek edota irakasgai jakin baten barnean txertatuta. Aipatu beharra dago, bestalde, hemen ikusiko ditugunak 2019/2020 ikasturteari dagozkion edukiak direla eta horiek datozen ikasturteetan desagertu edota eraldatu daitezkeela.

Behatutako guztien artean nabarmenena EHUko Gasteizko Hezkuntza eta Kirol fakultatean eta Haur Hezkuntzako gradu-ikasketen barnean egiten den aipamena dela esan dezakegu: *Dramatizazioaren bidezko Adierazpena eta Komunikazioa*. Aipamen honi dagozkion irakasgaiak hizpide dugun gaia lantzerantz bideratuta daude.

Gradu-ikasketa berberean eta aipamen ezberdin batean ere topatu dezakegu dramatizazioaren presentzia, *Irakurzaletasunaren Sustapena eta Biblioteka* aipamenaren barruan: “Haur Antzerkia eta Dramatizazioa” irakasgairen barnean hain zuzen. Argitu nahi genuke beheko koadroan azaltzen diren ikasgai guztiak, nahiz eta gehiengoak aipamen baten barruan egon, aukerako irakasgai moduan ere aurkezten direla eta solte ere egiteko aukera eskaintzen dela; are gehiago, azken irakasgaia Lehen Hezkuntzako Gradu ikasketetan burutzeko aukera eskaintzen da. Ildo berberari jarraitzen dio laugarren mailan eskaintzen den diziplinarteko lanak, *Adierazpena eta komunikazioa dramatizazioaren bidez* izena duenak.

Taula 1.

HH Gradu-Ikasketak. Gasteizko Hezkuntza eta Kirol fakultatea. UPV/EHU

HAUR HEZKUNTZAKO GRADUA GASTEIZKO HEZKUNTZA ETA KIROL FAKULTATEA. EHU/UPV	
AIPAMENA	IKASGAIAK
Dramatizazioaren bidezko Adierazpena eta Komunikazioa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adierazpena eta Komunikazio Trebetasuna (6.0 Kreditu). ▪ Dramatizazio Adierazpenerako Informazio eta Komunikazio Teknologia (6 Kreditu). ▪ Gorputz Hizkuntza (6 Kreditu). ▪ Hizkuntza Plastikoa eta Ikusizkoa (6 Kreditu) ▪ Musika Hizkuntza (6 Kreditu)
Irakurzaletasunaren sustapena eta Biblioteka	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Haur Antzerkia eta Dramatizazioa (6.0 Kreditu).
DIZIPLINARTEKO LANA. 4. MAILA	IKASGAIAK
Adierazpena eta komunikazioa dramatizazioaren bidez (12.0 Kreditu)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hizkuntza Plastikoa eta Ikusizkoa. ▪ Musika Hizkuntza. ▪ Gorputz Hizkuntza. ▪ Adierazpena eta Komunikazio Trebetasuna. ▪ Dramatizazio-adierazpenerako Informazio eta Komunikazio teknologia.

Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia fakultatean (HEFA) badago, baita ere, Lehen Hezkuntzako laugarren mailako ikasleei zuzenduriko lan modularra (minor deitua), non ikasleek aurretik ematen zaien gai baten inguruan dokumentazioa bildu, gidoia idatzi, beharrezko elementu guztiak sortu eta taularatze bat egin behar duten ikusleak egon daitezkeen emanaldi ireki batean. Lan modularra denez, Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Sailak parte hartzen du eta egin beharreko lan artistiko horretan hiru diziplinek dute presentzia. Koadroan hori aurrera eramateko metodologiari begiratuta, garbi ikusten da "antzerki-tailerra" egiteko elementu guztiak dituen pausoei jarraitzen diela, baina, kasu honetan, antzetzu beharreko testua ere ikasleek sortzen dute.

Taula 2.

LH gradu-ikasketak. Donostiako HEFA fakultatea. UPV/EHU

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA DONOSTIAKO HEZKUNTZA, FILOSOFIA ETA ANTROPOLOGIA FAKULTATEA (HEFA). EHU/UPV	
6. MODULUA. MINORRA. 4. MAILA	METODOLOGIA
Musika, Plastika eta Gorputz Hezkuntzako tallerrak (9.0 kreditu).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lehenengo ardatza: Talde osoak (Ikasle-taldeak), enpresa definituko du: honen ezaugarriak, egin-beharrekoak, e.a. Bigarren ardatza: Ekitaldia antolatzen egin-beharrekoak: agenteak, interes-taldeak... Guzti hau egiteko lan-taldeak eratuko dira. ▪ Hirugarren ardatza (III): Antzezpena sortzeko gai bakoitzeko bete-beharrak minimo batzuk errespetatu. Talde osoak ekitaldi bat antolatuko du non Ikasle-talde osoak parte hartuko duen.

Bilboko Hezkuntza Fakultatean, aldiz, "Emanaldi artistikoa" deiturikoa topa dezakegu Lehen Hezkuntzako Graduari dagokion *Musika Lehen Hezkuntzan* irakasgaiaren barnean. Ikasleek bideoan grabatzeko emanaldi artistiko bat prestatu behar dute hasieratik bukaeraraino: gidoia idatzi, atrezzoak sortu, jantziak prestatu, musikaren inguruan erabakiak hartu, koreografiak diseinatu, entseatu eta antzeztu. Horrez gain, egindako lanaren aurkezpena egin ohi da ikasgelan, zuzeneko agerpen baten bitartez; beraz, antzerkiarekin eta sormenarekin guztiz loturik dagoela esan daiteke.

Taula 3.

LH gradu-ikasketak. Bilboko Hezkuntza fakultatea. UPV/EHU

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA BILBOKO HEZKUNTZA FAKULTATEA. EHU/UPV	
IRAKASGAIA. 3. MAILA.	METODOLOGIA
Musika Lehen Hezkuntzan. Emanaldi artistikoa (2.4 Kreditu)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eskolarako emanaldi artistiko baten sorkuntza, LHko ziklo konkretu batizuzendua. ▪ Irakaslearen gida: proiektuaren diseinua modu argi eta erabilgarrian azalduz. ▪ Aurkezpena: bi atalez osaturik egongo da. Bideo artistiko bat eta zuzeneko agerpena. ▪ Azken gogoeta.

Mondragon Unibertsitateari dagokionez, Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzako gradu ikasketetan *Gorputza, musika eta kultura*¹ diziplinarteko modulua eskaintzen da bigarren mailako ikasleentzat. Irakaskuntza-ikasketak, Hizkuntzak, Zientzia esperimentalak, Matematika, Gizarte Zientziak, Teknologia,

¹ Ikasturte honetan (2020/21) modulu hau bera izenez aldatu da *Ni, zu, gu. Gorputzak gara* deituz eta bertako edukien artean teknika dramatikoek hezkuntzan duten aplikazioa gaineratu da.

Musika, Plastika eta Ikusmen Hezkuntza eta Gorputz Hezkuntza irakasgaiak batzen dituen modulua da. Arte ezberdinetatik abiatuz lantzen dira modulu horren edukiak, irudimena, sormena eta adierazpen-garapena sustatuz.

Taula 4.

HH eta LH gradu-ikasketak. Mondragon Unibertsitatea

HAUR ETA LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA. MONDRAGON UNIBERTSITATEA	
MODULUA. 2. MAILA.	EDUKIAK
Gorputza, musika eta kultura (10 kreditu)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Arteetatik kultura, pertsona eta gizarte-prestakuntza aztertzea, arte-hezkuntzaren eskola-curriculuma eta haren hezkuntza-inplikazioak aztertuz, ikasle guztien arte-arloa indartzeko testuinguru naturaletan. ▪ Lehen Hezkuntzan arte-hezkuntzaren oinarriak aztertzea, arte-jarduera eta irudimenaren, sormenaren eta adierazpenaren garapena sustatuz, musika-, plastika- eta ikus-hizkuntzekin lotutako ikasleen aniztasunari erantzuteko ohiko neurrien eta estrategia metodologikoen bidez.

Euskadiko goi mailako Arte Dramatiko eta Dantza ikasketetara jotzen badugu, ordea, Dantzerti eskolara hain zuzen, *Arte Eszenikoen Pedagogia* irakasgaia topatu dezakegu Arte Dramatikoko goi mailako titulua lortzeko ikasketa-planean.

Estatu mailako Arte Dramatikoko eskolek *Antzerki Pedagogia* deituriko irakasgaia derrigorrezko irakasgai gisa txertatu dute azken urteotan, Euskal Herrian egiten ari den antzera, eta, era horretara, bai ikuskizunetarako eta baita irakaskuntzarako prestatzen dituzte profesionalak.

Taula 5.

Goi mailako Arte Dramatiko ikasketak. Dantzerti

ARTE DRAMATIKOKO GOI MAILAKO TITULUA (DANTZERTI)	
IRAKASGAIA. 4. MAILA	KONPETENTZIAK
Arte Eszenikoen Pedagogia (4.0 Kreditu)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseinuko, plangintza didaktikoko eta arte eszenikoetako hezkuntza praktiketarako materialen prestaketako printzipio teorikoak ezagutzeko. ▪ Irakaskuntza-jardunbidea ikasleen maila, adin, egoera eta motibaziora egokitzeko. ▪ Ikasgai baten programazio didaktikoa egiteko. ▪ Ikasgaiaren unitate didaktikoak prestatzeko, haren edukiak eta tenporalizazioa, helburuak, eta ebaluazio metodologia ezarri. ▪ Arte eszenikoetako irakaskuntza jardunbidera aplikatutako ikerketa oinarriak ezagutzeko.

Ikuspegi honi dagokiona

Aipagarria da, beraz, leku gutxitan bada ere, dramatizazioak edota horren pedagogiak baduela nolabaiteko presentzia Euskal Herrian. Espezializaziorik ez egoteak ordea zaildu egiten du arlo horren ibilbidea. Irakasle izateko ikasketak egiten dituztenen edo dagoeneko irakasle direnen benetako inplikazio eta motibazioa eskatzen du egoera horrek, bakoitzak bere kabuz prestatu behar baitu teknika horietan aurrerapenak egiteko. Dramatizazioaren esparrua eskolan ondo garatzea, beraz, jasotako prestakuntzaren edota motibazio mailaren araberakoa izango da. Horregatik iruditzen zaigu ezinbestekoa dela unibertsitateak arlo honen barruan prestakuntza sakona eskaintzea (irakasgai propio baten forma hartuz, adibidez), praktika horiek ikasgelan erabiltzeko nolabaiteko segurtasuna eskuratzea berma dadin. Baina zer da irakasleek, formakuntzari begira, jolas dramatikoaren/dramatizazioaren inguruan jaso dutena?

Galdera horri erantzuna eman eta horren berri jakiteko, galdeketa bat egin zaie Euskal Herriko Unibertsitateko Lehen Hezkuntzako Gradu ikasketak amaitzeaz dauden azken urteko 98 ikasleri. Era horretara, gaur egungo formakuntzan aurki ditzakegun gabeziei antzeman ahalko diegu edota alderdi/alde oparoak identifikatu ahalko ditugu.

25 galderak osatzen dute inkesta, lau multzotan banatuta:

- Dramatizazioa edo jolas dramatikoaren inguruko kontzeptuak
- Dramatizazioak edo jolas dramatikoak hezkuntzan dituen aplikazioak
- Dramatizazio edo jolas dramatikoan erabil daitezkeen teknika edo aurrera eramateko baliabideen inguruko ezagutza
- Gaiaren inguruan jasotako formakuntza

Inkesta egiteko orduan "jolas dramatikoa" eta "dramatizazioa" bi terminoak erabiltzea erabaki da, bietako bat bestea baino ezagunagoa egingo zaielakoan eta era horretara ahalik eta erantzun "zuri" edo huts gehien saihesteko.

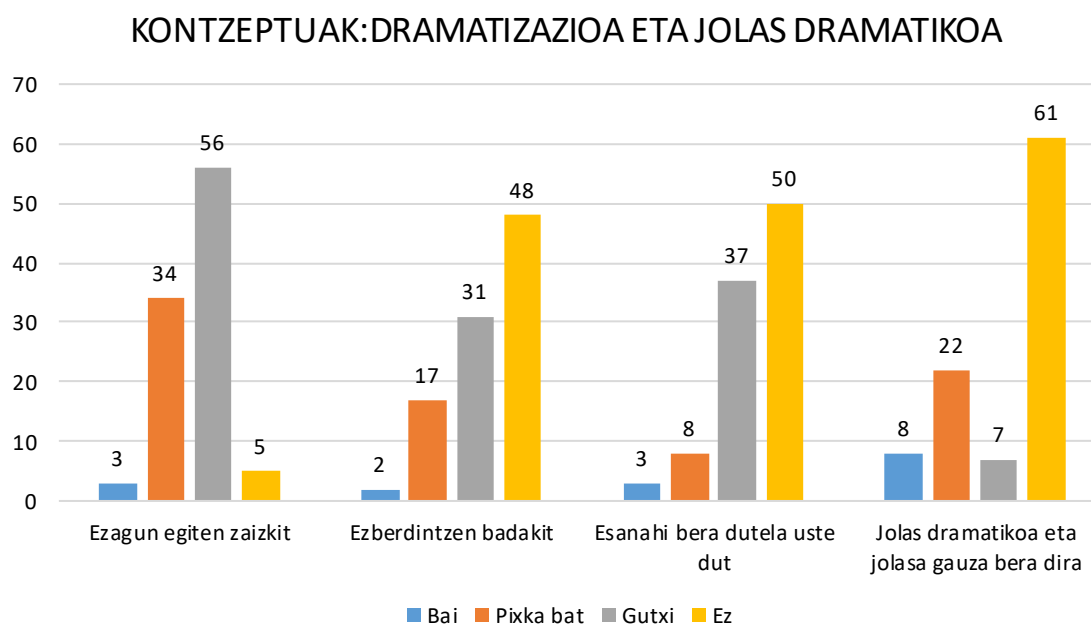
Galdeketa

Galdeketan jasotako emaitzak multzoka aztertuko dira ondoren, emaitzak eta ondorioak nabarmenduz.

Lehen multzoaren barnean (dramatizazioaren edo jolas dramatikoaren inguruko kontzeptuak) erdiak baino gehiagok erantzun du ez zaizkiola oso ezagun egiten kontzeptu horiek. Heren bat inguruk, berriz, zertxobait ezagun egiten zaizkiola eta gutxiengo batek (hiru ikaslek soilik) erantzun dute ezagun egiten zaizkiola. Ildo horretatik jarraituz gutxiengo hori bera bakarrik da bi kontzeptuak bereizteko gauza. Ia erdiak adierazten du ez dela gai ezberdintasun hori azaltzeko eta heren bat inguru zertxobait gai sentituko liratekeela. Erdiak baino gehiagok uste du bi kontzeptuek ez dutela esanahi bera eta gutxiengo txiki batek dio (bi pertsonak bakarrik) esanahi bera dutela. Ikasleen erdiak baino gehiagok, ordea, jolasa eta jolas dramatikoa ez direla gauza bera erantzun dute.

Irudia 1.

Dramatizazioa eta jolas dramatikoak kontzeptuen inguruko galderei erantzunak



Multzo honekin, beraz, ondorioztatu dezakegu ikasleei kontzeptuak ezagun egiten zaizkiela eta, logikaz, badutela zantzu edo intuizioaren bat, nahiz eta ez diren gauza zehatz azaltzeko.

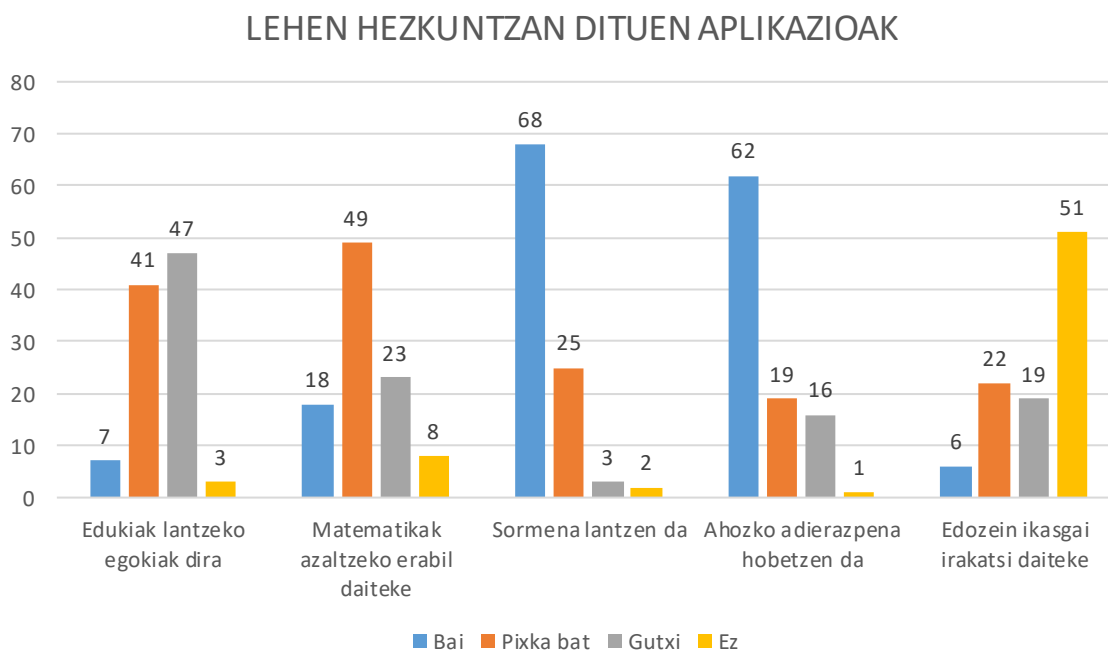
Bigarren galdera multzoa dramatizazioa edo jolas dramatikoak hezkuntzan dituen aplikazioaren inguruko galderez osaturik dago. Bertan gehiago batek Lehen Hezkuntzako edukiak lantzeko oso egokiak ez direla erantzun dute, zertxobait egokiak ikasleek erdiak baina gutxiagok eta batere egokiak ez direla uste dutenak, aldiz, hiru ikasle izan dira. Ea matematikak azaltzeko baliagarria ote den galderari gehiago batek pixka bat izan daitezkeela adierazi du eta heren batek ez dela oso baliagarri. Baiezko borobila eman dutenak gutxi izan dira (hemezortzi ikasle), baina ezezkoa eman dutenak baino hamar gehiago.

Dramatizazioaren eta jolas dramatikoaren erabilerarekin sormena eta ahozko adierazpena lantzen direla gehiago argi batek adierazi du. Edozein irakasgai irakats daitezkeela horien bitartez, aldiz, oso ikasle gutxik (sei) adierazi dute, gehiengoak erantzun horretan ezezkoa eman baitu. Pixka bat edo gutxi erakuts daitezkeela, berriz, ikasleen laurden bat inguruk esan du.

Galdera multzo honekin ondorioztatu daitezkeena da ikasleek argi dutela sormena eta ahozko adierazpena hobetu daitezkeela, ziurrenik antzerkiarekin erlazionatzen dutelako, baina gehiago handi batek ez ditu argi ikusten Lehen Hezkuntzan izan ditzaketen aplikazioak; are gehiago ez dute uste bertako edukiak lantzeko baliagarri izan daitezkeenik.

Irudia 2.

Dramatizazioak/jolas dramatikoak Lehen Hezkuntzan izan ditzakeen aplikazioen inguruko galderei erantzunak



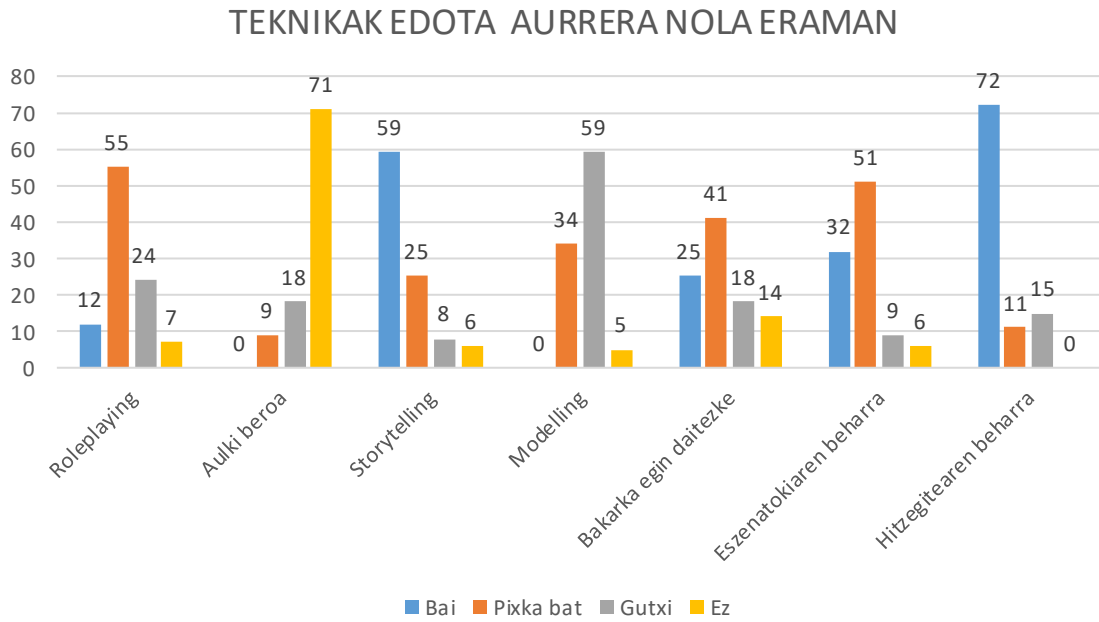
Hirugarren galdera multzoak dramatizazio edota jolas dramatikoan erabil daitezkeen teknikei egiten die erreferentzia eta baita horiek aurrera eramateko erari ere. Aipatzen diren lau tekniketatik (*roleplaying*, *aulki beroa*, *storytelling* eta *modelling*) ezagunena *storytelling* da, erdiak baino gehiagok ezagutzen baitu. *Rolleplaying* teknika hamabi ikaslek ezagutzen dute eta *aulki beroa* eta *modelling*-a ikasle bakar batek ere ez. Gehiengo batek argi daukana da horiek aurrera eramateko hitz egin beharra dagoela eta eszenatokia pixka bat beharrezkoa dela aurrera eramateko. Ia laurdenak uste du bakarka egin daitezkeen teknikak direla eta erdiak baino gutxiagok bakarka egin daitezkeela esan du.

Multzo honetatik ondorioztatu daitezkeena da *storytelling* teknika ezagutzen dutela eta, nahiz eta beste teknikak ez ezagutu, ikasleek argi daukatela gainontzeko teknikak aurrera eramateko hitz egitea beharrezkoa dela eta baita eszenatoki bat izatea ere, horiek bakarka ere landu daitezkeen bitartean.

Laugarren eta azken multzoa gaiaren inguruan jasotako formakuntzari dagokio eta deigarriak izan dira hemen jasotako erantzunak. Gehiengo handi batek uste du dramatizazioa eta jolas dramatikoa irakasle formakuntza barruan txertatua egon beharko liratekeela, horren inguruko informazio gehiago eduki nahiko luketela, nola aplikatu jakin nahiko luketela eta Lehen Hezkuntzan landu beharko litzatekeela. Oso gutxi izan dira puntu horien inguruan ezezkoa adierazi dutenak.

Irudia 3.

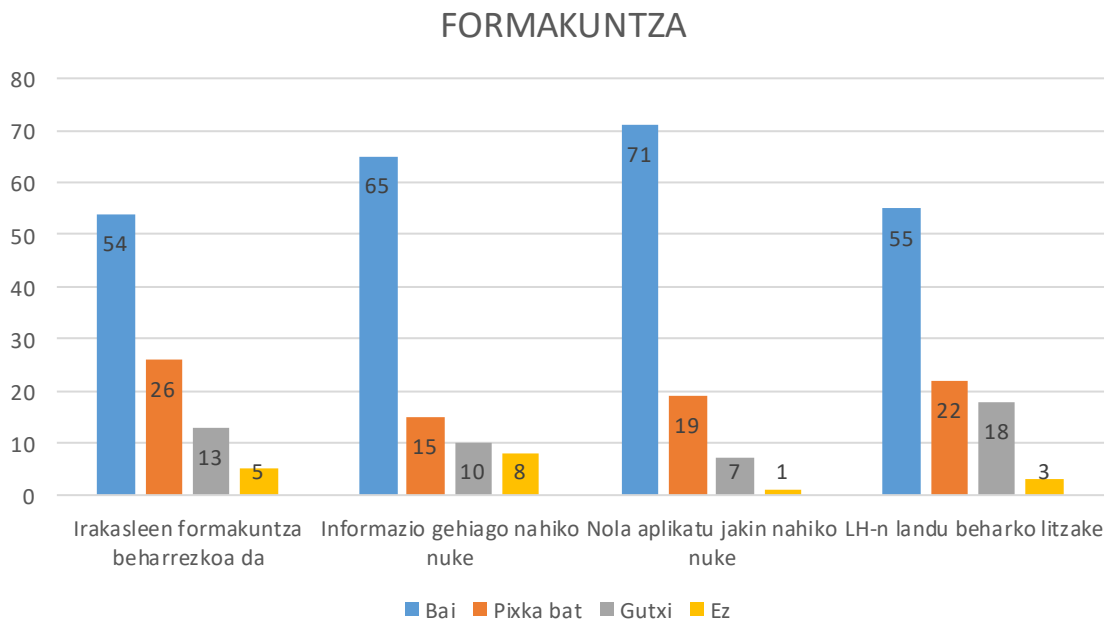
Drama-tekniken inguruko galderen erantzunak



Ondoriozta daiteke, beraz, garrantzitsutzat jotzen dutela teknika horien aplikazioa eta interesa daukatela gehiago jakiteko.

Irudia 4.

Formakuntzaren inguruko galderei erantzunak



Eztabaida

Inkestetan jasotako ondorioei erreparatu ondoren, begi bistan geratzen da formakuntzan dramatizazioaren inguruko edukiak txertatzeko beharra. Aztertutako emaitzek, beraz, leku berean amaitzen diren bi ibilbide ezberdin jasotzen dituztela esan dezakegu, bata unibertsitatetik eskolara doan bidea eta bestea eskolatik unibertsitatera doana. Lehenengo ibilbidean, begi bistakoa da unibertsitatean dramatizazioaren inguruko formakuntza eta praktika eskainiz gero, etorkizunean irakasle izango direnek motibazio haundiagoa eduki dezaketela ikasgelan baliabide hori erabiltzerako orduan, gaur egun duten informaziorik eza gaituz. Eskolatik unibertsitatera bidean doan bigarren ibilbideari dagokionez, aldiz, dramatizazioa Lehen Hezkuntzako curriculumean txertatzeko aukera egongo balitz, edukien barnean bere lekua izanik, derrigor eman beharko litzateke horren inguruko formakuntza goi mailako ikasketetan. Bi ibilbideak, beraz, irakasleen formakuntzaren behar horretan elkartzen dira.

Erreferentziak

- 236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaz zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzen duena. Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria, 9 zk., 2016ko urtarrilaren 15-a.
<https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
- Ackroyd, J. (2006). *Research Methodologies for Drama Education*. Trentham Books Limited.
- Eines, J. eta Mantovani, A. (2008). *Didáctica de la dramatización*. Gedisa.
- Landy, R., eta Montgomery, D. (2012). *Theatre for Change*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Motos, T., eta Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Octaedro
- Prendergast, M., eta Saxton, J. (2009). *Applied Theatre, International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect Books.
- Taylor, P. (2003). *Applied Theatre: creating transformative encounters in the community*. Heinemann.
- Tejerina, I. (1999). El juego dramático en la educación primaria. *Revista Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 19, 33-44.
<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-juego-dramatico-en-la-educacin-primaria-0/html/>
- Urretabizkaia, I. (2021). Dramatizazioa Lehen Hezkuntzan. Kontzeptualizaziotik obra dramatiko baten sormenera lehen zikloan lantzen diren konpetentziei begira. (Doktorego tesia) Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Vieites, M. (2014). Educación teatral: una propuesta de sistematización. *Revista Teoría De la educación*, 26, 77-10.
<https://doi.org/10.14201/teoredu201426177101>

Egileen aipamen biografikoak

Itziar Urretabizkaia Zabaleta doktorea da Ikerketa Arte Garaikidean eta irakaslea, Hezkuntza Fakultateko Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Sailean. Arte Eszeniko, Antzerki Pedagogia eta Hezkuntzan burutu zituen ikasketak eta bere ikerketa-ildoak hezkuntza mailan baliabide dramatikoaren aplikazioan zentratzen da.



ESTUDIO DE CASO DE "EDUCABLOG": BLOG PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SOCIAL

CASE STUDY OF "EDUCABLOG": SOCIAL EDUCATION PROFESSIONAL BLOG

Iñigo Rodríguez Torre, Leire Darretxe Urrutxi, Monike Gezuraga Amundarain
Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

"Educablog" es un blog dirigido a profesionales de la Educación Social que inició su trayectoria en el año 2006. Tuvo como objeto contribuir a la visibilización de dicha profesión y cuenta con una repercusión notable en este campo laboral, tal y como se refleja en el número de personas usuarias de sus redes sociales. La presente comunicación presenta un proyecto de investigación cualitativa de caso único que se está realizando en la Universidad del País Vasco y que tendrá como finalidad realizar un diagnóstico de la contribución de "Educablog" a la profesionalización, a la identidad y al desarrollo profesional de la Educación Social. Se espera que los resultados aporten información relevante sobre el perfil de las personas usuarias, la contribución a la Educación Social y aspectos de mejora que posibiliten determinar líneas de avance que permitan potenciar la contribución de Educablog a esta disciplina.

Palabras clave: TIC, identidad profesional, desarrollo profesional, profesionalización, Educación Social.

Abstract

"Educablog" is a blog aimed at professionals in the field of Social Education that was launched in 2006. Its aim was to contribute to the visibility of this profession and it has a notable impact in this field of work, as reflected in the number of users of its social networks. This paper presents a single-case qualitative research project being carried out at the University of the Basque Country with the aim of diagnosing the contribution of "Educablog" to the professionalisation, identity and professional development of Social Education. It is hoped that the results will provide relevant information on the profile of the users, the contribution to Social Education and aspects for improvement that will make it possible to determine lines of progress that will enable Educablog's contribution to this discipline to be strengthened.

Keywords: ICT, professional identity, professional development, professionalisation, Social Education.

Correspondencia: Iñigo Rodríguez Torre, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Facultad de Educación de Bilbao, Barrio Sarriena, s/n, 48940 Leioa. E-mail: inigo.rodrieguez@ehu.eus

Introducción

“Educablog” es un blog de temática profesional relativo al ámbito de la Educación Social que inició su trayectoria en el año 2006. En un inicio, su objetivo principal fue visibilizar una profesión que se hallaba en proceso de profesionalización después de la aprobación de la diplomatura por medio del Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto y la progresiva conversión de las asociaciones profesionales en colegios y de ASEDES (Asociación Estatal de Educadores Sociales) a CGCEES (Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales) en el año 2006 como hitos destacados.

Este espacio 2.0 también fue pionero en la utilización de las redes sociales, iniciándose en su uso en el año 2009 y contando actualmente con una repercusión significativa en dicho ámbito, tal y como se refleja en el número de personas usuarias de sus redes sociales, contando con más de 18500 en Facebook, más de 7000 en Twitter y más de 2100 en Instagram. En este sentido, “Educablog” ha derivado en la creación de una red de profesionales a través de la cual reflexionan sobre su práctica y generan aprendizaje colaborativo (Khan, 2017).

Asimismo, autores como (Questa-Tortero et al., 2018) señalan el aumento del uso de estos espacios y su repercusión con respecto al desarrollo profesional.

Teniendo en cuenta lo anterior, y a pesar de la repercusión de la blogosfera, hay pocos estudios sobre la evolución de la misma (Bernal, 2015), y, por lo tanto, se considera relevante investigar la repercusión de este tipo de espacios virtuales de temática profesional y más si cabe de un espacio como “Educablog”, del que no se ha seguido la incidencia que tiene en la Educación Social.

Marco teórico

La identidad profesional en la Educación Social

La construcción de la identidad profesional es un proceso dinámico y multidimensional en el que tiene un papel central el colectivo profesional, el desempeño del trabajo, el encargo y las atribuciones de la sociedad, las funciones y tareas que desempeña o el contexto histórico-social entre otros aspectos (Balduzzi y Egle-Corrado, 2010).

En relación a la identidad profesional de los y las profesionales de la Educación Social, Julià i Bosch (1995) nos habla, por un lado, del decreto ley de 1991 que contribuyó a regular y a definir los límites de la profesión y por otro lado, de los documentos profesionalizadores (ASEDES, 2007) en los que además de delimitarse las funciones y el código deontológico de la profesión, se definió la misma como un derecho de toda la ciudadanía.

Otros autores y autoras como Eslava-Suanes et al. (2018) indican la importancia de aspectos como las competencias que se les atribuyen a este

colectivo profesional y que están recogidas por ANECA (2005) en el Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, o la existencia de conocimientos propios y el desempeño de la profesión en determinadas áreas o ámbitos.

Por último, en la sociedad actual, la comprensión de la identidad profesional debe incluir la identidad digital tal y como señalan Stanfield y Beddoe (2016).

El desarrollo profesional en la Educación Social

El desarrollo profesional es un término complejo y de naturaleza multidimensional lo cual hace difícil su definición (Eirín-Nemiña et al., 2009). Aun así, y tomando como referencia las aportaciones de varios autores y autoras, el desarrollo profesional haría referencia a un proceso personal y colectivo relacionado con la mejora y el aprendizaje a lo largo de la vida (Eirín-Nemiña et al., 2009; García-Gómez, 1999; Tello y Aguaded, 2009). En este sentido, aunque a menudo se identifica el desarrollo profesional con la formación continua de los y las profesionales que se produce en la totalidad de su trayectoria profesional (García-Gómez, 1999), autores como Tello y Aguaded (2009) inciden en la complejidad y la multidimensionalidad del término debido a que no se puede desligar de factores como la trayectoria profesional, la edad o el contexto.

Del mismo modo, aunque el desarrollo profesional tiene una estrecha relación con el desarrollo personal (Eirín-Nemiña et al., 2009), no se trata tan sólo de un proceso individual, sino que implica al colectivo profesional (García-Gómez, 1999).

La profesionalización en la Educación Social

Sáez Carreras (2005) define la profesionalización como el proceso de conversión de una ocupación en una profesión y que va estrechamente ligado con el desarrollo de una historia y cultura propias. Asimismo, sería un proceso no lineal, pudiéndose dar retrocesos en el mismo. Según dicho autor, en la profesionalización participan diferentes actores como son el colectivo profesional, las universidades, las personas usuarias, otras profesiones, el estado y el mercado. Asimismo, en relación al estado, se producen tensiones respecto al encargo que se atribuye a la profesión y la oferta formativa dirigida al colectivo profesional en el sentido de que ambas cuestiones sean coherentes y de que respondan realmente a las demandas y a las necesidades de la población (Sánchez-Valverde, 2014).

Finalmente, en relación a la profesionalización de la Educación Social, ésta ha sido determinada por una necesidad social unida al desarrollo del estado del bienestar y a la insuficiencia del sistema educativo para atender a las necesidades marcadas en el denominado "Currículo transversal" (Amador Muñoz et al., 2014).

Evolución de los medios sociales

Desde la irrupción de la Web 2.0 en la década del 2000, este concepto ha aglutinado distintos espacios como los blogs, los cuales se han considerado como uno de los mayores exponentes de la misma (Bernal, 2015; Hunter y Hall, 2018). A parte de estos, han sido numerosas las aplicaciones que se han ido desarrollando, tales como los microblogs, los wikis o los foros, entre otros (Alsobayel, 2016).

La evolución de los medios sociales ha sido rápida y constante, haciendo difícil definir y agrupar los distintos espacios y aplicaciones bajo un mismo término, si bien actualmente las redes sociales tienen una presencia destacada (Tess, 2013).

En este sentido, destacan Facebook y Twitter como las más usadas en conjunto con los blogs en el ámbito profesional (Bernal, 2015). Del mismo modo, en relación al colectivo profesional en los medios sociales, resulta clave para generar redes y para la visibilización del mismo (Santillán García, 2015).

Blogs profesionales y la Educación Social

Como mencionábamos, los blogs tienen una presencia destacable en la red, tal y como se desprende de los datos extraídos de una de las plataformas más importantes como es Wordpress.com. Según la misma, 409 millones de personas ven más de 20.000 millones de páginas y se producen alrededor de 70 millones de publicaciones y 77 millones de comentarios cada mes.

En relación a los blogs profesionales, debido a la facilidad de uso y puesta en marcha, se muestran muy útiles como herramientas para favorecer el aprendizaje y el diálogo profesional a la vez que sirven para visibilizar la profesión (Santillán García, 2015). Estos espacios permiten que puedan compartir y reflexionar sobre su práctica y las del resto de profesionales, participando de una comunidad virtual de aprendizaje (Prestridge y Tondeur, 2015).

Respecto a la profesión de la Educación Social, ha habido dificultades en relación a la competencia digital de los y las profesionales, y aun cuando haya habido avances al respecto, han sido principalmente en relación a su uso informal. Tal hecho deriva en que no se haya desarrollado totalmente la presencia de este colectivo en la red y en los blogs (Cabezas y Casillas, 2017; Martínez Pérez, 2015).

A pesar de las dificultades señaladas con anterioridad, el número de blogs, redes sociales y demás medios sociales dedicados a la Educación Social siguen aumentando. En este sentido, el agregador de blogs sobre este ámbito, Edusosfera.com, agrupa a más de 140 blogs.

En cuanto a la presencia de la Educación Social en la red, la plataforma más importante es Eduso.net que contiene en su seno la revista digital RES, teniendo ambas una estrecha relación con la construcción de la identidad y el desarrollo profesional de la Educación Social (Bañón, 2013).

Proyecto de investigación: "Educablog: Blog profesional de Educación Social"

Esta investigación es de tipo cualitativo, teniendo un enfoque fenomenológico debido a su vocación de comprensión profunda de una realidad (Rodríguez-Gómez et al., 1996), que en esta ocasión es la de "Educablog" como caso único de análisis. Sin embargo, incluye un apartado de recogida de información y análisis, de corte cuantitativo. En este sentido, se plantea ampliar la información recabada desde diversas vías, de modo que se pueda profundizar en ésta, y además sirva de contraste.

En este apartado se desarrolla el diseño metodológico, exponiendo las preguntas y objetivos de la investigación, las y los participantes, los instrumentos de recogida de la información, el procedimiento, la estrategia analítica y los aspectos éticos que esta investigación pretende atender.

Método

Preguntas y objetivos de la investigación

Las preguntas de investigación se refieren, por un lado, a cuál es el perfil de usuario o usuaria profesional de "Educablog" y cuál es la contribución de dicho espacio a la profesionalización, a la identidad y al desarrollo profesional del ámbito de la Educación Social, y, por otro, en qué aspectos habría que incidir para fomentar dicha contribución.

Derivados de estas preguntas, se determinan dos objetivos generales, que se remiten, por un lado, a la realización de un diagnóstico de la contribución de "Educablog" a la profesionalización, a la identidad y al desarrollo profesional de la Educación Social desde la percepción de los usuarios y las usuarias, y, por otro, a la realización de un decálogo que incluya propuestas de mejora para fomentar la contribución de "Educablog" a la Educación Social.

Participantes

El perfil de las personas participantes en la investigación corresponde a profesionales del tercer sector social que siguen "Educablog". El tipo de muestreo que se está utilizando en los distintos instrumentos es no probabilístico intencional ya que se buscan personas expertas en las temáticas propuestas (Alaminos y Castejón, 2006).

En la línea de vida se cuenta con las cuatro personas promotoras de "Educablog" como informantes relevantes en relación a la historia de dicho espacio. En el cuestionario en línea se pretende que respondan profesionales del tercer sector que sean usuarios y usuarias del blog y, para ello se han previsto distintas estrategias para fomentar las respuestas como la publicación de un artículo en el blog y de recordatorios en las redes sociales Facebook y Twitter. Y en los *focus group* se plantea identificar a personas expertas en relación a la Educación Social, a las TIC y que sean seguidoras de "Educablog".

Por último, se está contando con un Consejo Asesor compuesto por cinco personas expertas en TIC, investigación cualitativa, Educación Social y conocedoras del blog como contraste de todo el proceso de diseño e implementación del proyecto.

Instrumentos de recogida de información

En la presente investigación se plantea utilizar distintos instrumentos que posibiliten la consecución de los objetivos de la misma, como son el análisis documental, la línea de vida basada en fotografías, la observación indirecta de los comentarios del blog, el cuestionario mixto online y los *focus group*.

Análisis documental

El proceso de análisis documental se basa en el modelo de Amador (1998, cit. en Rodríguez-Gómez y Valdeoriola-Roquet, 2010), realizándose una búsqueda por medio de las bases de datos Scopus, Web Of Science y Google Académico y seleccionando los documentos que se alineen con los objetivos de la investigación. Dicho proceso tiene como resultado la construcción del marco teórico, un análisis histórico y una profundización en el ámbito de la investigación. Del mismo modo, se pretende realizar un análisis de las amenazas y oportunidades en relación a la situación actual y futura de la red.

Línea de vida basada en fotografías

La utilización de este instrumento parte del objetivo de contextualizar y dar voz a las personas promotoras de "Educablog" como recomendación del Consejo Asesor de la investigación. Debido a que se busca profundizar en el caso de estudio, la utilización de este instrumento resulta idónea ya que permite construir el relato compartido de la historia del mismo partiendo de la intersubjetividad de las personas protagonistas y de sus voces (Moriña, 2017). Asimismo, la utilización de fotografías facilita la activación de la memoria, debiendo las personas protagonistas relatar la razón de la elección de cada instantánea y el contexto en el que se sitúa (Moriña, 2017).

Observación indirecta

La observación indirecta de los comentarios realizados por las personas usuarias del blog durante el periodo comprendido entre el 2006, año de la creación de "Educablog" y el año 2020 tiene la finalidad de profundizar tanto en el conocimiento de dicho espacio como en el uso y el perfil de las personas usuarias. Del mismo modo, resulta útil para analizar la contribución a la Educación Social. La observación se lleva a cabo por tanto a partir de documentos textuales situados en un entorno virtual (Orellana-López y Sánchez-Gómez, 2006).

Cuestionario en línea

El cuestionario es de tipo mixto, combinando tanto preguntas abiertas como cerradas, de cara a obtener una información profunda y detallada de la opinión de los y las profesionales del tercer sector social seguidoras de "Educablog" y de su perfil y modo de uso (Alaminos y Castejón, 2006). En este sentido, este instrumento nos ofrece información sobre la contribución de dicho espacio a la Educación Social y sobre propuestas de mejora de las personas encuestadas. Finalmente, del mismo modo, la información recabada resulta útil para realizar un análisis DAFO de "Educablog", en especial de las fortalezas y dificultades.

Focus group en línea

El objetivo de la utilización del *focus group* es contrastar y profundizar el análisis DAFO realizado basándose en los datos recabados por medio de los instrumentos anteriormente mencionados. El *focus group* es una técnica grupal que nos permite el contraste del análisis de la persona investigadora evitando sesgos como la parcialidad (Denzin y Lincoln, 2005). El perfil de las personas participantes responde a las siguientes características: personas con experiencia en el tercer sector social, con conocimiento de las TIC y seguidoras de "Educablog". La modalidad de aplicación es la síncrona en línea y se limita a cuatro el número de participantes para facilitar el diálogo virtual (Denzin y Lincoln, 2005). El guion de temáticas está basado en el análisis DAFO que se envía a las personas participantes varios días antes para su análisis.

Procedimiento

El procedimiento metodológico se está llevando a cabo en tres fases, pero con anterioridad a las mismas y paralelamente a su avance, se está contando con un Consejo Asesor que tiene como objetivo tanto contrastar el diseño como el desarrollo de esta investigación siguiendo principios como la dialogicidad y horizontalidad (Darretxe et al., 2020). Dicho consejo está compuesto por cinco personas seguidoras del blog que tienen alguna de las siguientes características: ser educadores o educadoras sociales, componentes de "Educablog", personas expertas en investigación cualitativa, expertas en TIC y seguidoras del espacio.

En la primera fase, se realiza una aproximación al estado del arte en relación a la temática escogida. Con este fin se lleva a cabo un análisis documental que desemboca en la realización de un marco teórico y la redacción de los apartados de amenazas y oportunidades relativos al análisis DAFO. De la misma manera, de cara a profundizar en el caso objeto de estudio y contextualizar la investigación se desarrolla una línea de vida basada en fotografías contando con la participación de las personas promotoras del espacio.

En la segunda fase, se desarrolla el trabajo de campo en el que se utilizan tres instrumentos. Inicialmente se realiza una observación indirecta de los

comentarios realizados por las personas usuarias de “Educablog”. A continuación, se aplica un cuestionario mixto online y se analizan y contrastan los datos obtenidos por medio de ambas técnicas concluyendo con la realización de un análisis DAFO. En último lugar, se realizan *focus group* con el objetivo de contrastar y profundizar ese DAFO y confeccionar su versión definitiva.

En la tercera fase, se redacta el informe definitivo que incluye el análisis DAFO, los resultados de los diferentes análisis, las conclusiones y el decálogo de mejoras.

Estrategia analítica

Toda la información cualitativa, recabada por medio de los diferentes instrumentos (Observación indirecta, Línea de vida, Cuestionario, *focus group*), se categoriza y analiza por medio del programa NVivo 12 Versión Release 1.5, generando un sistema categorial común que posibilita el cruce de los diferentes análisis. De cara a analizar los datos cuantitativos del cuestionario se utiliza el programa SPSS V.26. Por último, se plantea realizar un análisis DAFO de “Educablog” que nos permita reflexionar y realizar tanto un análisis interno como externo de dicho espacio que posibilite analizar las cuestiones a mantener y potenciar y las que son necesario mejorar o se podrían desarrollar (Ramírez Rojas, 2009; Villagómez-Cortés et al., 2014).

Aspectos éticos

Esta investigación cuenta con el visto bueno del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU. Asimismo, se utilizan consentimientos informados para todos los instrumentos, incluidos los del Consejo Asesor, exceptuando el cuestionario, ya que es de carácter anónimo y la observación indirecta, por tratarse de comentarios públicos. Los datos se almacenan en un sólo equipo con las medidas de seguridad que indica la Ley de protección de datos.

En relación a la replicabilidad y a la transparencia de la investigación, se pretende exponer pormenorizadamente el procedimiento metodológico aplicado (Rodríguez-Sánchez et al., 2016).

Resultados esperados

En relación a los objetivos de la investigación, se espera determinar el perfil de usuario o usuaria profesional de “Educablog” analizando su modo de uso y participación y se determinarán las aportaciones del blog a la profesionalización, al desarrollo y a la identidad profesional de la Educación Social. Asimismo, se determinarán los aspectos de mejora y las posibilidades de potenciar su contribución a dicho ámbito y se redactará un decálogo que recoja posibles áreas de mejora, y todo ello, desde un enfoque cualitativo que tenga en cuenta las voces de las personas protagonistas, tanto las promotoras, como las que participan en dicho espacio.

En relación al campo de estudio, se pretende aportar una investigación, que pueda contribuir a aumentar el conocimiento en el mismo, ya que se ha observado una escasez de trabajos tanto en relación a la Educación Social como a los blogs (Bernal, 2015) y en este sentido, también se pretende que sea un revulsivo para fomentar la investigación en este ámbito y proporcionar un modelo que pueda adaptarse al estudio de otros medios sociales de temática profesional y en especial a los relacionados con la Educación Social.

Referencias

- Alaminos, A., & Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil. https://www.researchgate.net/publication/267711357_Elaboracion_analisis_e_interpretacion_de_encuestas_cuestionarios_y_escalas_de_opinion
- Alsobayel, H. (2016). Use of Social Media for Professional Development by Health Care Professionals: A Cross-Sectional Web-Based Survey. *JMIR Medical Education*, 2(2), 15. <https://doi.org/10.2196/mededu.6232>
- Amador Muñoz, L. V., Esteban, M., Cárdenas, M. R., & Terrón, M. T. (2014). Ámbitos De Profesionalización Del Educador/a Social: Perspectivas Y Complejidad. *Revista de Humanidades*, 21, 51–70. <http://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/13928>
- ANECA. (2005). *Libro blanco: Título de Grado en Pedagogía y Educación social*. (Vol.1). ANECA. http://www.apega.org/wp-content/uploads/2018/03/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. ASEDES. <http://www.eduso.net/archivo/docdow.php?id=143>
- Balduzzi, M. M., & Egle-Corrado, R. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 65–83. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376004>
- Bañón, R. (2013). El nacimiento de eduso.net: El Portal de la Educación Social. *RES: Revista de Educación Social*, 17, 1–12. <http://www.eduso.net/res>
- Bernal, R. M. (2015). Herramientas Telemáticas para la Comunicación Educativa: Catalogación, Análisis y Posibilidades de Uso de Blogs [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. In *Proyecto de investigación*: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/45695>
- Cabezas, M., & Casillas, S. (2017). ¿Son los futuros educadores sociales residentes digitales? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(4), 61–72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1369>
- Darretxe, L., Gezuraga, M., & Berasategi, N. (2020). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 1(1), 104–114. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook*

- of qualitative research (pp. 1–20). Sage Publications Ltd. <https://tinyurl.com/y6kgroh2>
- Eirín-Nemiña, R., García-Ruso, H., & Montero-Mesa, M. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente: perspectivas y problemas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 13(2), 1–13. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711798016.pdf>
- Eslava-Suanes, M. D., González-López, I., & De-León-Huertas, C. (2018). La identidad profesional del educador social a través de su perfil competencial. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 53. <https://doi.org/10.14201/eks20181915376>
- García-Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175–187. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YRiXBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA175&dq=El+desarrollo+Profesional+Análisis+Deus+Concepto+Complejo&ots=8tkkeent6m&sig=HazhIkStKQKBLxr-r2LFaINUVog>
- Hunter, L. J., & Hall, C. M. (2018). A survey of K–12 teachers’ utilization of social networks as a professional resource. *Education and Information Technologies*, 23, 633–658. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9627-9>
- Julià i Bosch, A. (1995). El Educador Social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales. In *FEAPES: Actas del I Congreso Estatal del Educador Social: presente y futuro en la Educación Social* (pp. 31–47). FEAPES-Bibliària. <https://eduso.net/res/revista/12/su-palabra/el-educador-social-una-figura-profesional-surgida-de-diversas-practicas-e-identidades-profesionales/>
- Khan, A. (2017). Blog-based professional development of English teachers in Mumbai: The potential of innovative practice under scrutiny. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(4), 88–106. <https://doi.org/10.14742/ajet.2784>
- Martínez Pérez, A. (2015). Uso y percepción de las TIC por educadores y educadoras sociales en su tarea profesional. *RES: Revista de Educación Social*, 20, 279–290. <https://eduso.net/res/revista/20/miscelanea/uso-y-percepcion-de-las-tic-por-educadores-y-educadoras-sociales-en-su-tarea-profesional>
- Moriña, A. (2017). *Investigar con Historias de Vida. Metodología Biográfico-Narrativa* (Narcea). <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3273>
- Orellana-López, D. M., & Sánchez-Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 24(1), 205–222. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/45434>
- Prestridge, S., & Tondeur, J. (2015). Exploring Elements That Support Teachers Engagement in Online Professional Development. *Education Sciences*, 5(3), 199–219. <https://doi.org/10.3390/educsci5030199>
- Questa-Tortero, M., Rodríguez-Gómez, D., & Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9(1), 13–34. <https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.1.2818>

- Ramírez Rojas, J. L. (2009). Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas. *Ciencia Administrativa*, 2, 54–61.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1214>
- Rodríguez-Gómez, D., & Valdeoriola-Roquet, J. (2010). *Metodología de la investigación*. FUOC. Fundación para la Universitat Oberta de Catalunya.
<https://tinyurl.com/ya56ya6q>
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., & García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. SERBIULA (sistema Librum 2.0).
<https://tinyurl.com/y58gmbzw>
- Rodríguez-Sánchez, F., Pérez-Luque, A. J., Bartomeus, I., & Varela, S. (2016). Ciencia reproducible: qué, por qué, cómo. *Ecosistemas*, 25(2), 83–92.
<https://doi.org/10.7818/ECOS.2016.25-2.11>
- Sáez Carreras, J. (2005). La profesionalización de los educadores sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336, 129–139.
http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re336/re336_08.pdf
- Sánchez -Valverde, C. (2014). Trayectoria y perspectivas de la educación social, en un entorno de cambio. *TABANQUE Revista Pedagógica*, 27, 201–216.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5084334>
- Santillán García, A. (2015). Web 2.0: escenario de innovación y visibilidad de enfermería. *Enfermería Intensiva*, 26(2), 37–39.
<https://doi.org/10.1016/j.enfi.2015.04.001>
- Stanfield, D., & Beddoe, L. (2016). Social Work and Social Media in Aotearoa New Zealand: Educating Social Workers across Shifting Boundaries of Social Work Identity. *Social Work Education*, 35(3), 284–296.
<https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1154663>
- Tello, J., & Aguaded, J. I. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 34, 31–47.
<https://idus.us.es/handle/11441/22583>
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual)-A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60–A68.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.032>
- Villagómez-Cortés, J. A., Mora-Brito, Á. H., Barradas-Troncoso, D. S., & Vázquez-Selem, E. (2014). El análisis FODA como herramienta para la definición de líneas de investigación. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 35, 1121–1131.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14131676021>

Reseña biográfica de los autores

Iñigo Rodríguez Torre, profesor del Departamento de Didáctica y Organización escolar en el Grado de Educación Social de la UPV – EHU; Doctorando en el programa de Psicodidáctica, ha participado en un proyecto de investigación sobre el programa municipal de educación de calle (PEC) de Vitoria-Gasteiz y su interés investigador se centra principalmente en la Educación Social y en los medios sociales. Además, es cofundador de “Educablog”, siendo coautor de cuatro libros relacionados con el ámbito de la Educación Social.

Leire Darretxe Urrutxi, doctora en Pedagogía (2010), Pedagoga, Máster en Educación Especial y Diplomada en Magisterio de Educación Infantil. También se ha formado en un curso bienal sobre la práctica psicomotriz educativa y curso de especialización en Atención Temprana. Sus investigaciones se han profundizado en diversas materias relacionadas con el ámbito de la inclusión educativa y social, concretamente en la acción comunitaria y colectivos en situación de vulnerabilidad como por ejemplo la infancia en situación de desprotección y la respuesta integral al alumnado con enfermedades raras.

Monike Gezuraga Amundarain, doctora en Educación, Pedagoga y Máster en Educación Especial. Imparte docencia en Grado de Educación Social y diversos postgrados en la UPV/EHU. Ha realizado diversas estancias investigadoras y formativas en Chile y Argentina. Ha participado como investigadora, entre otros, en proyectos de I+D+I del MINECO y proyectos europeos de investigación Erasmus+. Entre sus líneas principales de investigación está el Aprendizaje-Servicio. Actualmente es Vicedecana de Practicum y TFG de la Facultad de Educación de Bilbao.

Zabalduz

Jardunaldi, kongresu, sinposio, hitzaldi
eta omenaldien argitalpenak

Publicaciones de jornadas, congresos,
simposiums, conferencias y homenajes

INFORMAZIOA ETA ESKARIAK • INFORMACIÓN Y PEDIDOS

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua • Servicio Editorial de la UPV/EHU
argitaletxea@ehu.eus • editorial@ehu.eus
1397 Posta Kutxatila - 48080 Bilbo • Apartado 1397 - 48080 Bilbao
Tfn.: 94 601 2227 • www.ehu.eus/argitalpenak

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea