

XXIX

Jornadas de Investigación en Psicodidáctica

18 de noviembre de 2022
2022ko azaroak 18

Psikodidaktikako XXIX. Ikerkuntza- jardunaldiak



Editors
Ursula Luna
Alex Ibañez-Etxeberria



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

XXIX Jornadas de Investigación en Psicodidáctica
Psikodidaktikako XXIX Ikerkuntza-jardunaldiak

CIP. Biblioteca Universitaria

Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (29^a. 2022)

XXIX Jornadas de Investigación en Psicodidáctica [Recurso electrónico] = Psikodidaktikako XXIX. Ikerkuntza-Jardunaldiak / [editores = editoreak, Ursula Luna, Alex Ibañez-Etxeberria]. – Datos. – [Leioa] : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2023]. - 1 recurso en línea: PDF (210 p.)

Modo de acceso: World Wide Web.

ISBN: 978-84-1319-519-3.

1. Psicopedagogía – Investigación. 2. Psicopedagogía – Congresos. I. Luna Velasco, Úrsula, ed. II. Ibañez Etxeberria, Alex, ed. III.. Tít.: Vigésimo novenas Jornadas de Investigación en Psicodidáctica. V. Tít.: Psikodidaktikako XXIX. Ikerkuntza-Jardunaldiak.

(0.034)37.015.3

ÍNDICE

Identidad Profesional Docente durante la Formación Inicial <i>Eddy Paloma Arceo Arceo, Alex Ibañez-Etxeberria, Pedro José Canto Herrera</i>	5
La higiene postural en instrumentistas de viento y cantantes como prevención en escuelas de música y conservatorios <i>Aintzane Barona, Cristina Arriaga, Vicenta Gisbert, Pedro M. Martínez</i>	27
Gorputz-Adierazpena eta Orientazioa, Lehen Hezkuntzako Ikasketa-Zerbitzuaren proposamen bat <i>Olatz Bastarrica Varela, Jose Víctor García Rivas, Judit Martínez-Abajo</i>	51
Propuestas de percusión musical: una experiencia de aprendizaje colaborativo con los estudiantes del Grado de Maestro de la mención en Música <i>Elena Berrón Ruiz, Cristina Arriaga Sanz, Emilia Campayo Muñoz</i>	69
Análisis de las percepciones de la vivencia del apoyo en el puerperio en madres de la provincia de Bizkaia y de los recursos educativos existentes <i>Leire Etxezarraga, Leire Darretxe, Monike Gezuraga</i>	89
Comparación de la representación del feminismo entre estudiantes de grados de educación y grados de ingeniería de la Universidad del País Vasco <i>Patricia Fernández Rotaeché, Joana Jaureguizar Albóniga-Mayor, Nahia Idoiaga Mondragon</i>	105
El tratamiento de la violencia machista en la novela de Eurne Portela <i>Formas de estar lejos</i> . Propuesta didáctica <i>Itxaro González Guridi</i>	123
Genero identitatea, aniztasun afektibo-sexuala eta irakasleen prestakuntza. Literaturaren azterketa sistematikoa <i>Eider Hermoso Larzabal, Elena López de Arana Pardo, Pilar Aristizabal Llorente</i>	145
Análisis de las emociones, la identidad docente y el autoconocimiento del profesorado de la CAPV: implicaciones y propuestas <i>Nerea Muguruza Azkarraga, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor</i>	161
Jarduera fisikoak hobetu al dezake arrazoinamendu logiko-matematikoa? <i>Egoitz Salsamendi, Alaitz Aizpurua, Marian Soroa</i>	185
Relación entre rendimiento académico, atención, concentración e inteligencia emocional en estudiantes de Pedagogías en Chile <i>Karen Troncoso, Julen Maiztegi, Camila Retamal</i>	199

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL

TEACHING PROFESSIONAL IDENTITY DURING INITIAL TRAINING

Eddy Paloma Arceo Arceo^{*1}, Alex Ibañez-Etxeberria^{**}, Pedro José Canto Herrera^{*}

^{*} Universidad Autónoma de Yucatán

^{**} Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Los docentes forman parte de uno de los gremios de mayor valor social, debido a la responsabilidad de formar integralmente a sus estudiantes. Por eso la importancia de estudiar aspectos relacionados con dicha figura desde su formación inicial, donde empieza la construcción de su identidad profesional. Este artículo, perteneciente al estudio «Prácticas, identidad profesional docente y patrimonio cultural» tiene como objetivo describir la identidad profesional docente de 180 estudiantes de un programa de educación. La metodología empleada es de corte cuantitativo, con alcance descriptivo tipo encuesta-transeccional-no experimental. Entre los principales hallazgos se encuentra que el 97.7% de participantes se identifica con la profesión docente, conocen el significado de docente, su perfil y tareas, se sienten felices y satisfechos con su formación y están comprometidos con su futura labor. También, consideran que la labor docente es valorada y reconocida por sus familiares y amigos, pero no por la sociedad.

Palabras clave: identidad profesional, docente, formación inicial.

Abstract

Teachers are part of one of the most socially valuable guilds, due to the responsibility of integrally educating their students. Therefore, the importance of studying aspects related to this figure from their initial training, where the construction of their professional identity begins. This article, belonging to the study «Practices, professional teaching identity and cultural heritage» aims to describe the professional teaching identity of 180 students of an education program. The methodology used is quantitative, with a descriptive, transectional, non-experimental, survey-type scope. Among the main findings are that 97.7% of participants identify with the teaching profession, know the meaning of teaching, its profile and tasks, feel happy and satisfied with their training and are committed to their future work. They also consider that teaching is valued and recognized by their family and friends, but not by society.

Keywords: professional identity, teacher, initial training.

¹ Correspondencia: Eddy Paloma Arceo Arceo, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, Dirección Km 1 de la carretera Mérida-Tizimín (CP 97305 Cholul, Yucatán).
E-mail: paloma.arceo@correo.uady.mx

Introducción

A lo largo de la historia de la educación, la figura docente ha ocupado un papel protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los profesores han representado para la sociedad un rol de autoridad con el poder de influir en la vida de los estudiantes. Sin embargo, los diversos cambios políticos y sociales han generado que la identificación de los profesionales de la educación con dicha figura se vea afectada, modificando lo que se piensa y siente con respecto a ella, lo cual se ve reflejado en la labor que día a día desempeñan en las aulas. Razón por la que este tema ha sido motivo de diversos estudios.

A pesar de lo anterior, hablar de identidad profesional docente, continúa siendo una tarea compleja, implica considerar aspectos personales y sociales que permitan tener un referente de lo que significa ser profesor y la atribución de ciertas características y funciones a la figura docente, lo cual genera expectativas y en ocasiones conflictos derivados de las diferencias en las distintas dimensiones que forman parte de la identidad del profesional de la educación. Por otra parte, varios autores coinciden en que

la identidad profesional emerge del significado que tiene el trabajo en la vida de las personas, que para el profesional de la educación tiene origen en procesos de formación, en los intercambios con pares en el marco del ejercicio profesional y de socialización (Cattonar, 2006) y por supuesto en la experiencia profesional que se va haciendo día a día. (Gómez, 2015, p. 37)

Razón por lo cual resulta interesante pero también necesario indagar al respecto. Se dice que la identidad profesional se construye y reconstruye desde la formación inicial, las experiencias, influencias de los centros educativos y las relaciones con los docentes, estas, son la base fundamental para que cada estudiante establezca determinadas visiones e ideales sobre la labor docente (Sayago *et al.*, 2008). Por lo que es pertinente estudiar este fenómeno durante la etapa de formación inicial de los futuros profesionales de la educación.

Identidad profesional docente y formación inicial

La identidad profesional docente puede ser entendida como la «definición de sí» del individuo en formación docente, en relación con su práctica profesional. Sin limitarse a la identidad en el trabajo, abarcando también la relación del individuo con otros grupos sociales (Bolívar *et al.*, 2005). Están de acuerdo con Vaillant (2007): «es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (sociohistórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben» (p. 4).

Por otra parte, Bolívar *et al.* (2005), señalan que la identidad profesional está compuesta por dos dimensiones, una personal y otra social, las cuales a su vez están integradas por componentes específicos.

En el caso de la dimensión personal, a) la autoimagen, entendida como la idea que se tiene de uno mismo como docente o futuro docente; b) grado de satisfacción con la profesión, es decir los sentimientos positivos o negativos respecto a la profesión o formación docente que se está recibiendo; c) actitud ante el cambio, el grado de disposición para aceptar y adaptarse a los cambios; y d) expectativas de futuro en la profesión, es decir lo que se espera obtener de la profesión elegida.

En cuanto a la dimensión social, a) el reconocimiento social, que incluye las percepciones sobre la valoración y reconocimiento de los demás hacia la profesión docente; y b) las relaciones sociales en los centros o departamentos, referida a las experiencias derivadas de las interacciones con profesores, autoridades universitarias o de otros centros escolares. Lo cual en conjunto determina la identificación con la figura docente. Por tanto, como Vaillant (2007) afirma,

la construcción de la identidad profesional empieza en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla, lo que implica un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que conlleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. (p. 3)

Por todo lo expuesto anteriormente, el estudio denominado «Prácticas, identidad profesional docente y patrimonio cultural», plantea como uno de sus objetivos describir la identidad profesional docente de los estudiantes de educación de un programa de formación inicial, cuyos principales hallazgos se describen en el presente artículo.

Método

Para el logro del objetivo planteado en el estudio, se empleó una metodología de corte cuantitativo, con alcance descriptivo tipo encuesta-transeccional-no experimental. Lo que se pretendía era describir la identidad profesional docente de los estudiantes de educación de un programa de formación inicial, a partir de las dimensiones: personal y social.

Participantes

La población seleccionada para participar en el estudio fueron los 400 estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Unidad Tizimín y Unidad Mérida, pertenecientes a la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, cuya característica principal fue estar inscrito en algún semestre de la Licenciatura.

Muestra

La muestra calculada fue de 208; sin embargo, el porcentaje de respuesta fue del 86.5%, es decir 180 sujetos.

Instrumento

El propósito de la primera etapa del estudio fue diseñar un instrumento válido y confiable que permitiera medir la identidad profesional docente. Dicho instrumento se elaboró teniendo como base la revisión y análisis del constructo (figura 1), el cual muestra los pasos que se siguieron para contar con versión preliminar del cuestionario.

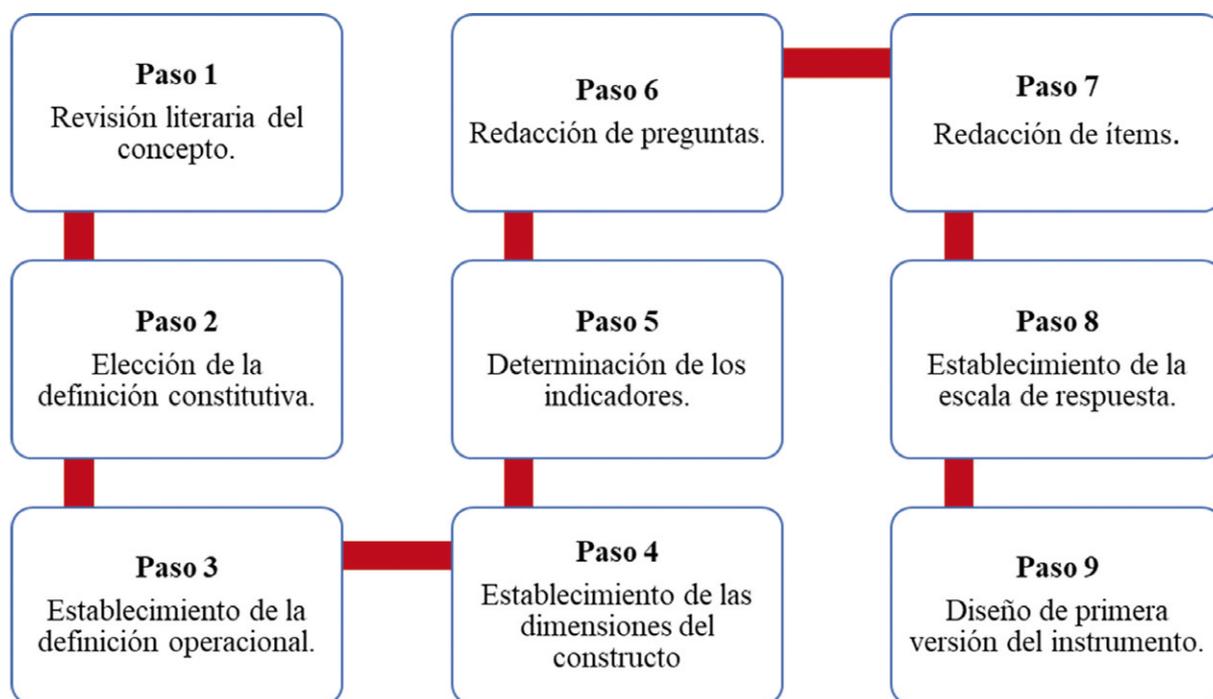


Figura 1

Diseño del instrumento

La primera versión del cuestionario «Identidad Profesional Docente», se conformó por tres secciones: la primera, en donde se explicaba brevemente el objetivo de la encuesta, se señalaba el manejo confidencial de la información, se agradecía por el tiempo y la disposición para participar, y se proporcionaban los datos de contacto de la investigadora; la segunda, en la cual se solicitaban datos generales del participante tales como, semestre, edad, sexo, se presentaban las instrucciones para contestar el instrumento, así como la escala de respuesta; y la tercera, integrada por los ítems (dimensión personal y dimensión social) y las preguntas abiertas correspondientes a las dos

dimensiones del constructo identidad profesional docente, con un total de 16 ítems, 13 de respuesta cerrada y 3 preguntas de respuesta abierta (anexo 1).

Validación

Hernández *et al.* (2014), refieren que la validez de un instrumento hace referencia al grado en que este mide realmente la variable que se desea medir. Por lo cual, para validar el instrumento se empleó la técnica de validación por expertos y se determinó el coeficiente de validez de contenido con base en lo establecido por Hernández Nieto (2002), cuyos pasos se muestran en el siguiente diagrama (figura 2).

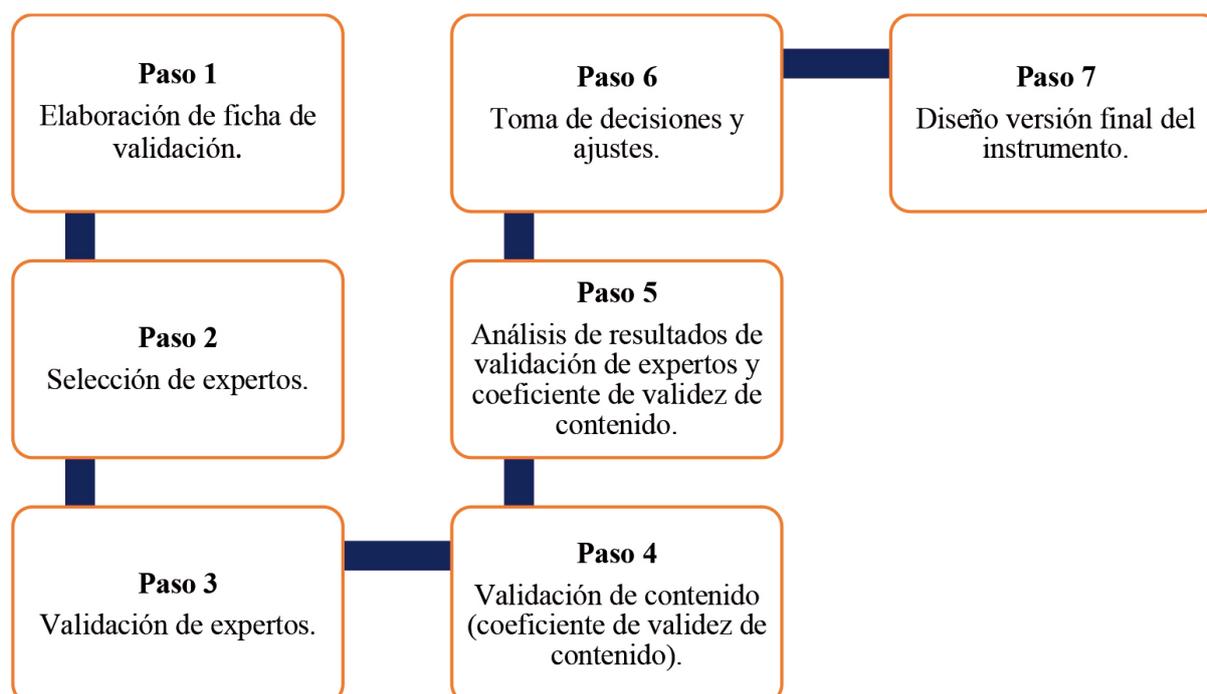


Figura 2

Proceso de validación del instrumento

Se contó con el apoyo de cuatro expertos: dos profesores universitarios de nacionalidad mexicana con más de 20 años de trayectoria, un profesor universitario de España con 11 años de experiencia en docencia y una profesora universitaria de Ecuador con 19 años de trayectoria en la educación. Los expertos validaron el instrumento por medio de una ficha de validación donde valoraron aspectos de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia del contenido. Dicha ficha estuvo integrada por 5 apartados: el primero en el cual se informaba la razón de su participación en el proceso de validación y se agradecía por el tiempo destinado a dicha actividad; en el segundo apartado se solicitaban datos generales del experto (nombre, formación académica, área y años de experiencia, institución donde labora y cargo actual); posteriormente, en el tercer apar-

tado se presentó una breve contextualización del estudio e instrumento, por lo que se describió el objetivo de la investigación, del juicio de expertos y del instrumento, así como la estructura del mismo y la definición constitutiva del término identidad profesional docente. En el cuarto apartado, se presentaron los indicadores para evaluar cada ítem, de acuerdo con las categorías de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, así como las respectivas calificaciones. Finalmente, en el último apartado se presentaron los ítems y los espacios correspondientes para calificar cada categoría y para emitir alguna observación. Debido a los lugares de origen de los diferentes expertos que participaron en el proceso de validación del instrumento, las fichas fueron enviadas por medio de correo electrónico, ellos valoraron cada ítem y escribieron sus observaciones en los espacios disponibles, y devolvieron los documentos resueltos al remitente del correo electrónico.

Al obtener las fichas resueltas por los cuatro expertos, las respuestas fueron organizadas y sistematizadas en una base de datos de Excel. Posteriormente se procedió al análisis de los datos obtenidos calculando el coeficiente de validez de contenido (CVC), el cual permite valorar el grado de acuerdo entre las respuestas brindadas por los expertos, teniendo en cuenta requisitos como el número de expertos entre 3 y 5, y la recolección de información mediante la aplicación de una escala Likert de cinco alternativas (Hernández Nieto, 2002).

Se calculó el CVC de cada uno de los criterios e ítems que integran las dimensiones del instrumento. Para este análisis, en un principio se obtuvo la media de los puntajes de cada criterio según las puntuaciones brindadas por los expertos y su relación con la puntuación máxima posible del ítem, para posteriormente hacer uso de las fórmulas propuestas por Hernández Nieto (2011).

Para calcular el coeficiente de validez de contenido inicial (CVC_i), se tuvieron en cuenta variables como M_x , que hace referencia a la media obtenida entre los puntajes otorgados por los jueces a cada uno de los criterios, y $V_{máx}$, que es la puntuación máxima que podría obtener el criterio.

$$CVC_i = \frac{M_x}{V_{máx}}$$

Posteriormente, se calculó el valor correspondiente al error asignado (Pe_i), con el cual se buscó reducir el sesgo introducido por el panel de expertos con la siguiente fórmula:

$$Pe_i = [1/J]^j$$

En esta, la variable j hace referencia al número de jueces participantes de la validación de contenido. Por último, se calculó el CVC final haciendo uso de las dos variables anteriormente señaladas mediante la siguiente fórmula:

$$CVC: CVC_i - Pe_i$$

Tabla 1

Resultados de validación de contenido identidad profesional docente

Ítem	Sx_i	Mx	CVC_i	Pe_i	CVC_{tc}
1	44	3.6666	.9166	.0039	.9127
2	42	3.5	.875	.0039	.8710
3	46	3.8333	.9583	.0039	.9544
4	43	3.5833	.8958	.0039	.8919
5	46	3.8333	.9583	.0039	.9544
6	42	3.5	.875	.0039	.8710
7	45	3.75	.9375	.0039	.9335
8	48	4	1	.0039	.9960
9	48	4	1	.0039	.9960
10	47	3.9166	.9791	.0039	.9752
11	48	4	1	.0039	.9960
12	48	4	1	.0039	.9960
13	46	3.8333	.9583	.0039	.9544
14	46	3.8333	.9583	.0039	.9544
15	47	3.9166	.9791	.0039	.9752
16	47	3.9166	.9791	.0039	.9752

Como puede observarse en la tabla 1, todos los ítems obtuvieron más de .80 y el promedio de los coeficientes de validez de contenido de todos los ítems fue de .9505, lo cual, de acuerdo con Hernández Nieto (2002) significa que la validez y concordancia del contenido es excelente. Sin embargo, se puede apreciar que algunos ítems tuvieron coeficientes entre .87 y .89, lo cual se interpreta como validez y concordancia buena. Con base en las recomendaciones realizadas por los expertos se realizaron modificaciones al instrumento relacionados con la redacción, especificidad, integración e inclusión de nuevos ítems, quedando finalmente la versión final en 24 ítems, 18 preguntas cerradas y 6 abiertas.

Procedimiento de recolección de datos

Para solicitar la autorización de la administración del cuestionario, se elaboró un oficio dirigido al Director de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, con copia a la Secretaria administrativa y Coordinadores académicos de ambas unidades (Mérida-Tizimín). Debido a que la recolección de datos inició durante la etapa de confinamiento originada por la pandemia por COVID-19, el cuestionario se realizó en la aplicación Forms de Office 365 y el link fue compartido a los estudiantes por medio de los coordinadores y jefes de grupo.

Es importante mencionar que, dadas las condiciones descritas en el párrafo anterior, durante los primeros días el porcentaje de respuestas de los participantes era muy bajo y lento, por tanto, se llevaron a cabo estrategias con la intención de invitar y motivar la participación de los jóvenes y de esa manera aumentar el porcentaje de respuesta. La primera de ellas fue a las dos semanas de haber enviado el link por medio de coordinadores y jefes de grupo, ya que solo se tenían 85 respuestas. La estrategia consistió en solicitar a algunos profesores que apoyaran compartiendo el link con los estudiantes a los que les daban clase y luego de una semana, la cantidad de respuestas aumentó a 120. La segunda estrategia consistió en grabar un vídeo breve de presentación personal, así como del estudio en el cual se pedía y agradecía su colaboración en el estudio. Esto logró en cinco días más el aumento de 60 respuestas y finalmente se trabajó con 180 cuestionarios resueltos.

Análisis de datos

El enfoque cuantitativo de investigación utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con la finalidad de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández *et al.*, 2014).

Por tanto, los datos obtenidos por medio del cuestionario fueron capturados en una base de datos en el Statistical Package for Social Sciences, versión 25, y posteriormente analizados para su interpretación.

Resultados

Finalmente, se obtuvo que del total de 180 participantes que respondieron voluntariamente el instrumento, el 77.2% ($n = 139$) fueron mujeres y el 22.7% ($n = 41$) varones, cuya edad promedio fue de 20 años, con un rango entre la edad mínima de 18 y máxima de 27. En el estudio participaron estudiantes universitarios inscritos en los diferentes semestres de la licenciatura en educación durante el periodo en que se administró el cuestionario, quedando las cifras de la siguiente manera: 44 (24.4%) de segundo semestre, 47 (26.1%) de cuarto, 35 (19.4%) de sexto y 54 (30%) de octavo (tabla 2).

Tabla 2

Datos generales de los participantes

Variable demográfica		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	41	22.7%
	Mujer	139	77.2%
Edad	18-20	88	48.8%
	21-23	82	48.8%
	24-27	10	5.5%
Semestre	Segundo	44	24.4%
	Cuarto	47	26.1%
	Sexto	35	19.4%
	Octavo	54	30.0%

Es importante mencionar primeramente que los resultados se interpretaron con base en la escala de respuesta del instrumento que fue la siguiente: 4 = totalmente de acuerdo, 3 = de acuerdo, 2 en desacuerdo y 1 = totalmente en desacuerdo. Las primeras dos opciones de respuestas (1-2) se consideraron negativas y las otras opciones (3-4) positivas, por tanto, para la interpretación de los datos de cada dimensión (personal y social), se determinaron los siguientes intervalos de respuesta: 9-22 puntos, ausencia o presencia negativa de los indicadores de cada dimensión; 23-36 puntos, presencia positiva de los indicadores de cada dimensión.

En relación con la dimensión personal integrada por los componentes, cognitivo, afectivo y conductual, de acuerdo con la media de las respuestas que fue de 3 (de acuerdo), la mayoría muestra la presencia de los tres componentes antes mencionados, es decir, los participantes señalaron que conocen el significado de ser docente, así como su perfil, identifican claramente las tareas que le corresponde realizar y tienen sentimientos positivos hacia la labor docente. Por otra parte, la moda que fue para algunos ítems de 3 (de acuerdo) y en otros de 4 (totalmente de acuerdo), refuerza esta información. Dichos datos estadísticos pueden apreciarse en la tabla 3 que se presenta a continuación.

Tabla 3

Estadísticos, Identidad profesional docente, dimensión personal

Estadístico/ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Media	3.38	3.28	3.62	2.59	3.54	3.43	3.28	3.27	3.47
Moda	4	3	4	2	4	4	3	3	4

Al analizar los resultados obtenidos (figura 3) por cada ítem (9) que conforma esta dimensión y hace referencia a los componentes anteriormente descritos, se obtuvo lo siguiente:

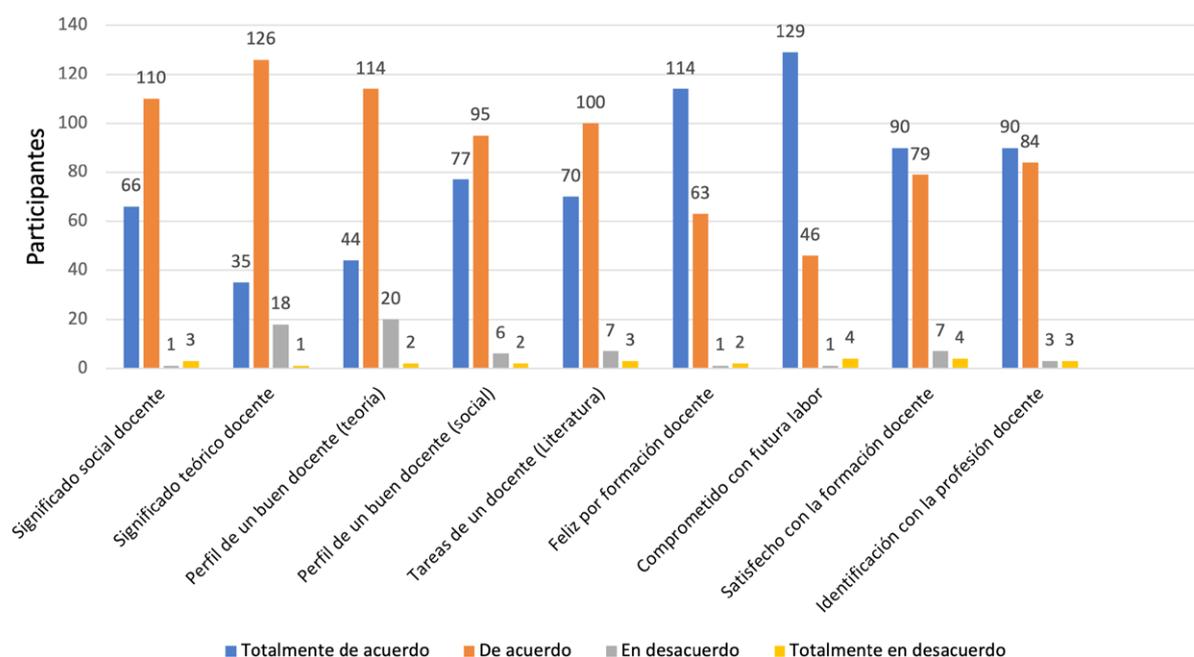


Figura 3

Identidad profesional docente, dimensión personal

En cuanto al componente cognitivo, el cual se refiere a lo que se piensa acerca de la figura docente, del total de participantes, 66 (36.5%) respondieron estar totalmente de acuerdo y 110 (60.8%) de acuerdo en que pueden definir con precisión el significado social de lo que es ser un docente, mientras que una persona (.6%) eligió la opción en desacuerdo y 3 (1.7) señalaron estar totalmente en desacuerdo con dicha afirmación.

Asimismo, 35 (19.3%) y 126 (69.6%) de los jóvenes universitarios afirmaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente en que pueden definir con certeza el significado teórico de docente, por el contrario 18 (9.9%) estuvieron en desacuerdo y una (.6%) persona manifestó estar en total desacuerdo con tal cuestión. 44 (24.3%) eligieron la opción totalmente de acuerdo y 114 (63%) de acuerdo para señalar que conocen el perfil de un buen docente de acuerdo con lo que establece una teoría o modelo teórico. Por otra parte, 20 (11%) estuvieron en desacuerdo y 2 (1.1%) totalmente en desacuerdo con dicha afirmación; por último, 77 (42.5%) respondieron estar totalmente de acuerdo y 95 (52.8%) de acuerdo en que conocen el perfil de un buen docente con base en lo establecido por la sociedad y 6 (3.3%) y 2 (1.12%) participantes manifestaron estar en desacuerdo y en total desacuerdo respectivamente con esta idea.

Lo anterior, permite constatar la presencia del componente cognitivo, pues un porcentaje significativo de los participantes afirma que conoce lo que significa ser un docente y el perfil que este debe cumplir.

Por otra parte, y en lo que respecta al componente conductual, es decir, lo que los futuros docentes consideran que deberán realizar como parte de su profesión, 70 (38.7%) eligieron la opción totalmente de acuerdo y 100 (55.2%) totalmente de acuerdo para hacer referencia a que conocen e identifican claramente las tareas que le corresponden a un docente, de acuerdo con la literatura; sin embargo, 7 (3.9%) señalaron estar en desacuerdo con esto y 3 (1.7%) en total desacuerdo.

En esta dimensión personal, se incluyeron ítems relacionados con el componente afectivo, que se refiere a los sentimientos que provoca en los participantes la profesión docente. Los resultados muestran que 114 (63%) y 63 (34.8%) están totalmente de acuerdo y de acuerdo en que se sienten felices por la formación docente que están recibiendo. Un porcentaje menor, .6% ($n = 1$) y 1.1% ($n = 2$) señalaron estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con ese sentimiento. Por otra parte, 129 (71.3%) estuvieron totalmente de acuerdo y 46 (25.4%) de acuerdo en que se sienten comprometidos con su futura labor como profesionales de la educación, mientras que una persona (.6%) y 4 (2.2%) están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente. Asimismo, 90 (49.7%) y 79 (43.8%) de los participantes están totalmente de acuerdo y de acuerdo respectivamente en que se sienten satisfechos por la formación docente que están recibiendo. En el lado contrario, 7 (3.9%) señalaron estar en desacuerdo y 4 (2.2%) totalmente en desacuerdo con esta idea.

Finalmente, el 49.7% ($n = 90$) y 46.4% (84) de los participantes, mostraron por medio de sus respuestas, de acuerdo y totalmente de acuerdo respectivamente, que se identifican completamente con la figura y profesión de un docente.

Como puede observarse (figura 4), los números negativos representados por las respuestas «En desacuerdo» y «Totalmente en desacuerdo» son muy bajos, lo que indica que son pocos sujetos del estudio en los que no se pudo identificar la presencia de los componentes que integran esta dimensión de la identidad profesional docente, lo cual es probable se deba al semestre en que se encuentran, ya que, a mayor avance en la carrera, mayor identificación con la figura y labor docente.

Como se puede apreciar, en un porcentaje significativo (97.7%) de los participantes se pudo identificar la presencia positiva de los componentes de la dimensión personal (cognitivo, afectivo y conductual), es decir, conocen el significado social y teórico de docente, así como del perfil que este debe cumplir, las tareas que le corresponden, se sienten felices y satisfechos por la formación que están recibiendo y están comprometidos con su futura labor, mientras que un porcentaje menor opina lo contrario.

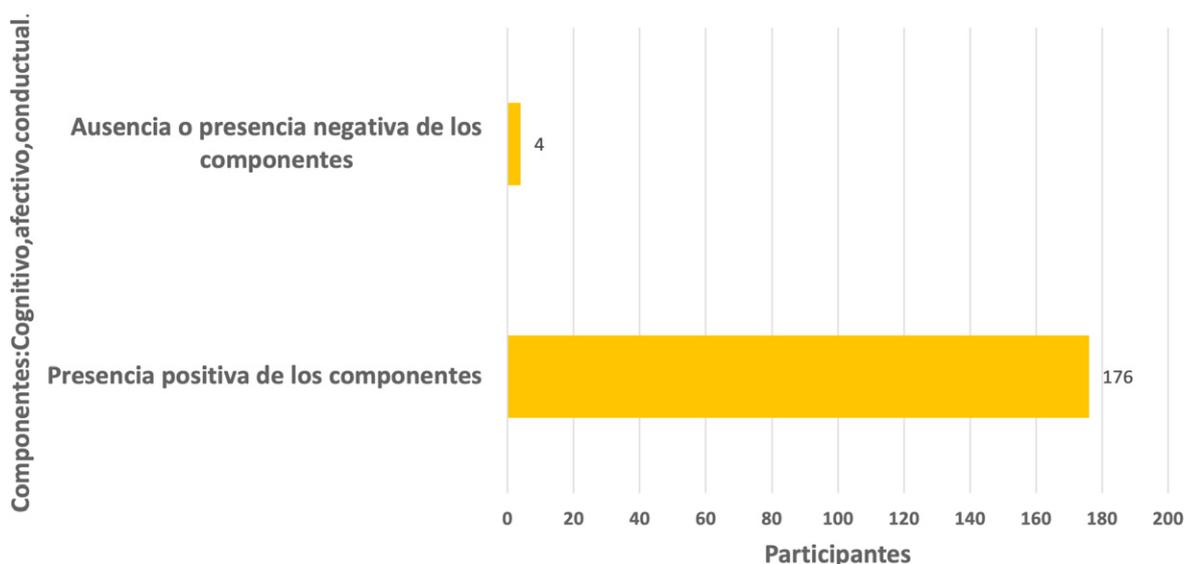


Figura 4

Presencia de componentes de la dimensión personal

En lo que respecta a la dimensión social, que incluye el reconocimiento social y las relaciones sociales, los resultados obtenidos muestran que la media de las respuestas fue de 3, «de acuerdo», es decir, los participantes consideran que sus familiares, amigos y sociedad en general valoran y reconocen la labor docente, que sus relaciones con profesores y autoridades educativas de su universidad y de otras instituciones así como las que establecen con compañeros que se forman en la carrera docente son cordiales, de confianza y colaboración. En cuanto a la moda de las respuestas, esta varió según el ítem. En la mayoría fue de 4 «totalmente de acuerdo», pero, sin embargo, en tres afirmaciones, fue de 3 «de acuerdo» y en un ítem fue 2 «en desacuerdo» (tabla 4).

Tabla 4

Estadísticos, Identidad profesional docente, dimensión social

Estadístico/ítem	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Media	3.38	3.28	3.62	2.59	3.54	3.43	3.28	3.27	3.47
Moda	4	3	4	2	4	4	3	3	4

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con los ítems y aspectos que integran dicha dimensión (figura 5).

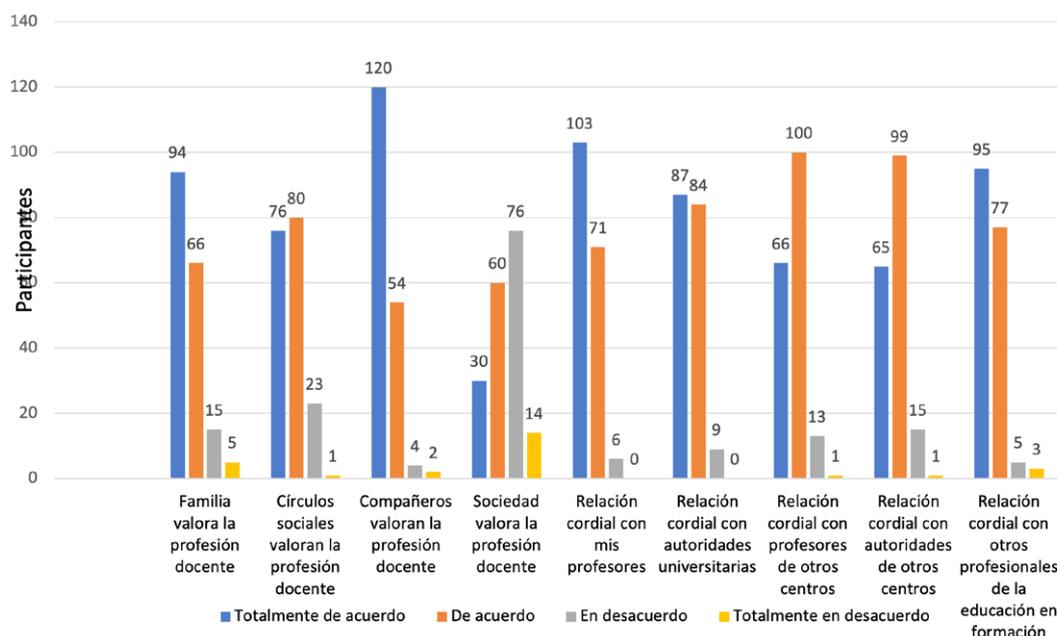


Figura 5

Identidad profesional docente, dimensión social

Respecto al primer ítem que hace referencia a la valoración de la profesión docente por parte de la familia, de los sujetos participantes, 94 (51.9%) señalaron estar totalmente de acuerdo y 66 (36.5%) de acuerdo con esta afirmación; por el contrario, 15 (8.3%) señalaron estar en desacuerdo y 5 (2.8%) en total desacuerdo. En este mismo sentido, al cuestionar acerca de la valoración y reconocimiento de la labor docente por parte de sus círculos sociales (amigos y conocidos cercanos), las respuestas con mayores frecuencias fueron 80 (44.2%) de acuerdo y 76 (42%) totalmente de acuerdo; sin embargo, 23 (12.7%) y 1 (.6%) manifestaron estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo respectivamente con la idea. En lo que respecta a la apreciación de dichas cuestiones (valoración y reconocimiento de la labor docente) por parte de sus compañeros en formación, 120 (66.3%) respondieron estar totalmente de acuerdo y 54 (29.8%) de acuerdo, pero 4 (2.2%) y 2 (1.1%) estuvieron en desacuerdo y total desacuerdo con la afirmación. Finalmente, en este mismo sentido, al preguntar si consideran que la sociedad valora y reconoce la profesión docente, los resultados muestran que el 16.6% (n = 30) está totalmente de acuerdo y el 33.1% (n = 60) de acuerdo; sin embargo, llama la atención que 42% (n = 76) de los sujetos está en desacuerdo y 7.7% (n = 14) totalmente en desacuerdo con esta idea.

En cuanto al segundo aspecto de esta dimensión social «las relaciones sociales», 103 (56.9%) afirmaron estar totalmente de acuerdo, 71 (39.2%) de acuerdo y 6 (3.3%) en desacuerdo en que establecen relaciones cordiales y de confianza con sus profesores; 87 (48.1%) señalaron estar totalmente de acuerdo y 84 (46.4%) de acuerdo en que sus relaciones con autoridades universitarias son positivas. Por el contrario 9 (5.0%) mani-

festaron estar en desacuerdo con la aseveración. Por su parte, 66 (36.5%) participantes están totalmente de acuerdo y 100 (55.2%) de acuerdo en que las relaciones con profesores de otros centros educativos con los que han tenido contacto por gestiones y prácticas escolares han sido cordiales; sin embargo, 13 (7.2%) están en desacuerdo y 1 (.6%) totalmente en desacuerdo. En ese mismo sentido, pero con autoridades de otras instituciones educativas, el 35.9% (n = 65) está totalmente de acuerdo, el 54.7% (n = 99) totalmente de acuerdo; el 8.3% (n = 15) en desacuerdo y .6% (n = 1) en desacuerdo con la declaración. Finalmente, 97 (53.8%) y 77 (42.7%) afirman estar totalmente acuerdo y de acuerdo respectivamente en que se relacionan de forma cordial y colaborativa con otros universitarios que están formándose en la misma profesión, mientras que 5 (2.8%) señalaron estar en desacuerdo y 3 (1.7%) en total desacuerdo con lo anterior.

Si bien puede afirmarse que la identidad profesional de un docente se construye desde una dimensión individual (personal) y otra social (colectiva), es importante recalcar que, en esta segunda, intervienen las apreciaciones y relaciones que se establecen con terceros como familia, amigos, profesores, autoridades universitaria o compañeros en formación y que, con base en las experiencias de cada sujeto, se irá conformando una idea de lo que significa ser docente, lo cual se verá reflejado en la práctica. Por tanto, es conveniente recalcar que, con base en los resultados obtenidos, un porcentaje significativo de participantes refleja que quienes lo rodean valoran la profesión en la cual se están formando y que sus relaciones con personajes importantes para el desempeño de dicha labor son positivas, sanas y cordiales, mientras que son muy pocos los que señalan lo contrario, tal como se muestra a continuación (Figura 6).

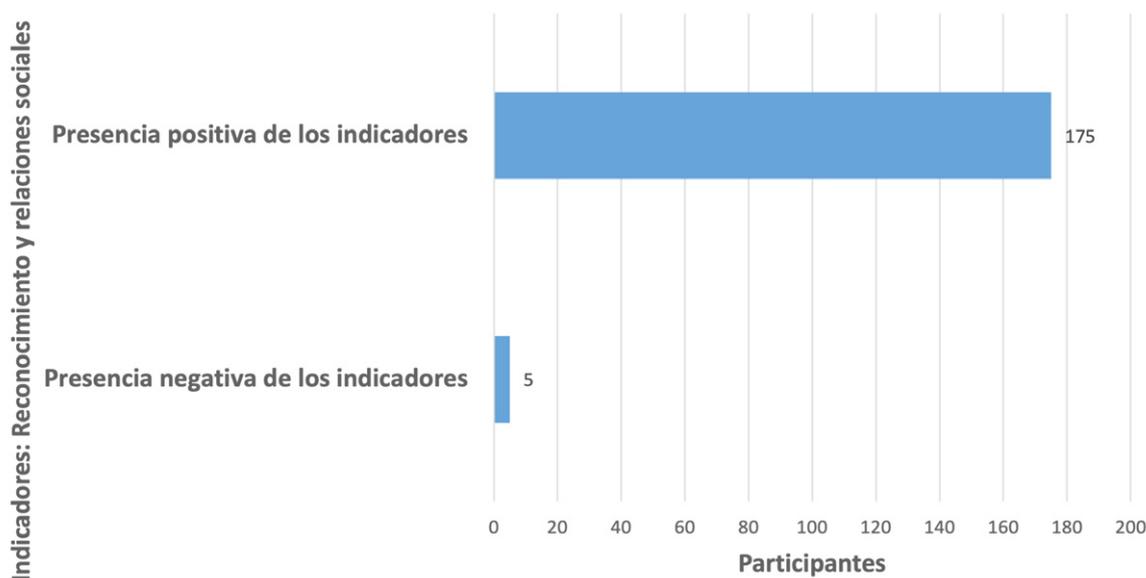


Figura 6

Presencia de indicadores de la dimensión social

Como se observa, un 97.2% de los participantes emitió respuestas positivas relacionadas con el reconocimiento social de la figura docente, es decir creen que su familia,

conocidos y alumnos valoran y reconocen la labor de los profesores, por otra parte han establecido relaciones cordiales, de apoyo y cooperación con sus profesores, autoridades universitarias, profesores y autoridades de otras instituciones y compañeros que están recibiendo una formación similar; sin embargo, es importante señalar que 5 sujetos que representan el 2.7% del total de participantes piensa lo contrario.

Finalmente, para determinar el nivel de identificación que tienen los participantes con la profesión docente, se obtuvo el promedio de los resultados de cada dimensión. Los intervalos de los promedios establecidos para dicha interpretación fueron los siguientes:

- 9-22 puntos de promedio significa una baja y negativa identificación con la profesión docente, es decir, que el participante desconoce el significado social y teórico de docente, así como el perfil que este debe cumplir, las tareas que le corresponden, no se siente feliz y satisfecho por la formación que está recibiendo y no está comprometido con su futura labor docente. Por otra parte, considera que la labor docente no es valorada y reconocida por sus familiares, amigos y sociedad en general; cree que las relaciones que establece con sus profesores y autoridades de su universidad como de otras instituciones con los que ha interactúa durante la gestión o realización de prácticas no son cordiales, de confianza y cooperación.
- 23-36 puntos de promedio, significa una alta y positiva identificación con la labor docente, es decir que el participante conoce el significado social y teórico de docente, así como el perfil que este debe cumplir para ser considerado bueno, las tareas que le corresponden, se siente feliz y satisfecho por la formación que está recibiendo y está comprometido con su futura labor. Por otra parte, considera que la labor docente es valorada y reconocida por sus familiares, amigos y sociedad en general; cree que las relaciones que establece con sus profesores y autoridades de su universidad como de otras instituciones con los que ha interactúa durante la gestión o realización de prácticas son cordiales, de confianza y cooperación. A continuación, se muestra de manera gráfica los resultados obtenidos (figura 7).

Como puede observarse, un alto porcentaje de los participantes 97.7% (n = 176) tiene alta y positiva identificación con la profesión docente. Por otra parte, para cumplir con el objetivo planteado al principio, se incluyeron en el instrumento preguntas abiertas, que permitieron a los participantes, describir cuestiones relacionadas con el significado de ser docente, las tareas que le corresponden, las características que debe incluir el perfil deseable de un docente, la razón por la cual eligieron la carrera docente, alguna anécdota que haya generado satisfacción por la docencia y cómo les gustaría ser recordados como profesores.

Los tres resultados con mayor frecuencia señalan que un 29.3% (n = 53) considera que un docente es «un profesional de la educación, formado y preparado para cumplir con las funciones que le corresponden»; 27.6% (n = 50) lo define como «un guía que orienta y apoya a sus alumnos para vencer obstáculos y alcanzar sus metas»; 24.3% (n = 44) lo identifican como «un transmisor de conocimientos en el aula». En menor porcentaje 17.7% (n = 32) y .6% (n = 1) de los participantes también lo ven como un «formador» y «artesano» respectivamente.

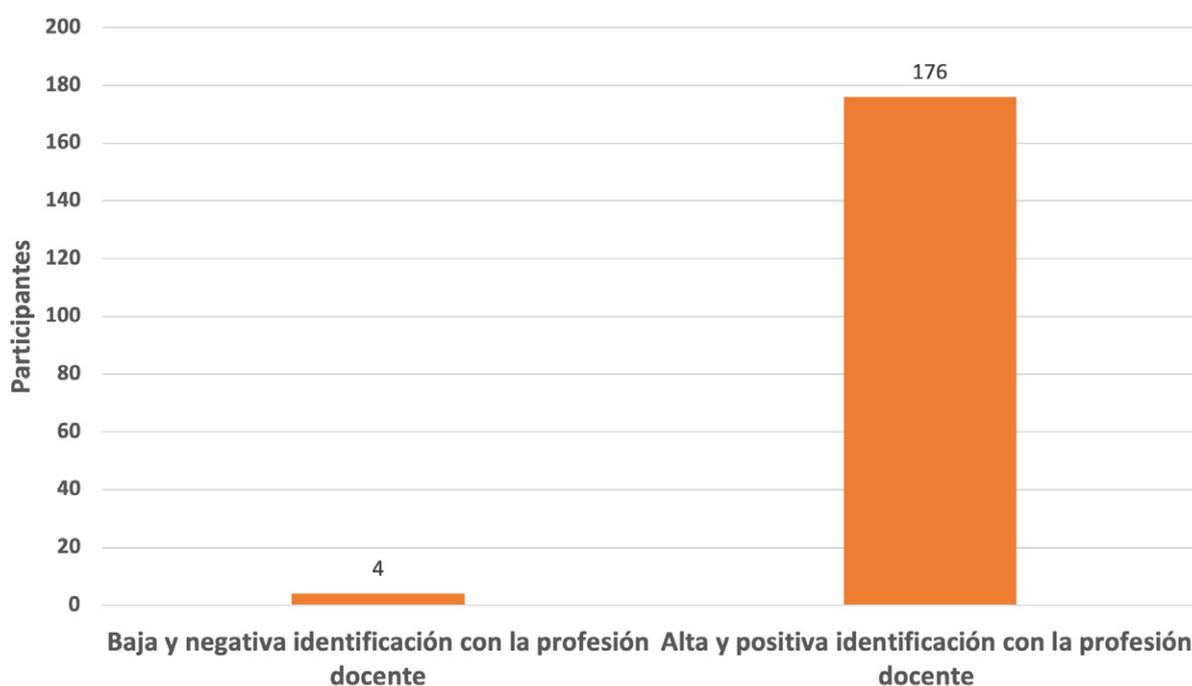


Figura 7

Identidad profesional docente

En cuanto a las tareas que corresponden a un docente, los estudiantes, tal como puede observarse en la figura 7, señalaron dos en mayor frecuencia: 69.7% (n = 125) consideran que una de las principales tareas es «enseñar», seguidamente, 50% (n = 90), piensan que a un docente igual le corresponde «guiar y orientar a sus alumnos», en menor medida piensan que otras de las tareas son: 33.8% (n = 61) «planear sus clases», 28.8% (n = 52) «seleccionar estrategias de enseñanza y aprendizaje», 23.3% (n = 42), 4.4% «evaluar los aprendizajes» y 4.4% (n = 8) «investigar».

En lo que respecta a las características, se solicitó a los participantes escribieran las cinco que consideraban debe incluir el perfil deseable de un docente. La característica con mayor frecuencia fue con 55% (n = 99) «Responsabilidad con su profesión», seguidamente con un 47.7% (n = 86) señalaron «Empatía», en tercer lugar, el 34.4% (n = 62), estuvo de acuerdo en que un docente debe tener «Compromiso con su labor y estudiantes», el 26.6% (n = 48) mencionó como cuarta características «la creatividad» y el 25% (n = 45) considera un docente debe poseer «Preparación y conocimientos de docencia». De igual manera, otras de las características sugeridas por los estudiantes fueron «paciencia» con un 22.2% (n = 40), «vocación» con el 21.6% (n = 39), «dominio de la disciplina» con 21.6% (n = 39) y «habilidad de comunicación» con 19.4% (n = 35).

Al preguntar a los participantes acerca de la razón por la cual eligieron la carrera docente, 63 sujetos (34.8%) coincidieron en que fue porque desean «generar cambios positivos en sus estudiantes y por ende en la sociedad», 48 (26.5%) porque «disfrutan transmitir conocimientos y enseñar», 33 (18.2%) señalaron que «desde pequeños es la

carrera que deseaban», 6 (8.8%) por el «ejemplo y admiración hacia buenos profesores» y finalmente 6 (8.8%) porque «es una profesión bonita y noble».

Con la intención de profundizar un poco más en la razón por la cual eligieron formarse como docentes, se les pidió que compartieran una anécdota que haya provocado satisfacción por la docencia. La respuesta con mayor frecuencia, 48.6% (88), fue «experiencias gratas por la obtención de buenos resultados al practicar la enseñanza» (logro de sus alumnos, palabras positivas por parte de alumnos y padres de familia, reconocimiento por su labor); 32% (n = 58) describieron «experiencias con buenos profesores» que los inspiraron, comprendieron, apoyaron y que desde su perspectiva hacían todo lo posible porque sus clases fueran un espacio de aprendizaje y el 17.7% (n = 32) hizo alusión a «contenidos y prácticas en asignaturas de la carrera» que han provocado sentimientos positivos hacia la docencia.

Finalmente, se realizó la pregunta «en un futuro ¿Cómo te gustaría que te recuerden como docente?». El 40.3% (n = 73) mencionó que como un «profesor comprometido con su labor», el 28.2% (n = 51) quiere ser recordado como un «docente que ayudaba a sus estudiantes», 11.6% (n = 21) como un «profesor que amaba su trabajo» y en menor porcentaje algunos participantes coincidieron en las respuestas «profesor querido» 9.9% (n = 18) y «profesor que daba buenas clases» 9.4% (n = 17).

Discusión

Los resultados obtenidos reflejan que un porcentaje significativo del total de participantes. 97.7% se identifica con la profesión docente y sus percepciones hacia dicha profesión son positivas, ya que conocen el significado social y teórico de docente, así como el perfil y las tareas que le corresponden para ser considerado un buen profesor, se sienten felices y satisfechos por la formación que está recibiendo y están comprometidos con su futura labor. Esto a pesar de encontrarse en la etapa de formación inicial. Lo cual coincide con la idea de que el contexto educativo representa un espacio de transformación del individuo, brindando la oportunidad a estudiantes de adquirir las competencias fundamentales para apropiarse de su profesión y de esa manera avanzar en el proceso de construcción de su identidad (Barrenetxea et al., 2013; Zanatta et al., 2010).

Por otra parte, consideran que la labor docente es valorada y reconocida por sus familiares y amigos, aunque no así por la sociedad en general, y perciben que las relaciones que establece con profesores y autoridades de su universidad como de otras instituciones con los que interactúan durante la gestión o realización de prácticas, son cordiales, de confianza y cooperación. Con lo cual, se confirma la importancia de lo mencionado por Christopher Day en su libro *Pasión por enseñar*, en el cual retoma las ideas de varios autores como Hargreaves, Nias (Day, 2007) para presentar una explicación clara acerca de cómo se va construyendo las identidades docentes. En él menciona que, si bien se crean con base en aspectos técnicos de la enseñanza (control de clase, conocimiento de la materia, resultados de exámenes de alumnos, etc.), también son el resultado de la interacción entre las experiencias personales de y el entorno social, cultural e institucional en que se desenvuelven día a día.

Un dato que es importante destacar, es que a pesar de que el 42.2% de los participantes considera que la sociedad no valora ni reconoce la profesión docente, el 34.8% eligió la carrera porque quiere generar cambios positivos en la sociedad, lo que puede relacionarse con los resultados encontrados en una investigación realizada en México durante el 2018 por Gama y colaboradores (Gama *et al.*, 2018), cuyo objetivo fue identificar algunos de los elementos principales que influyen en el proceso de construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios, las investigadoras encontraron que son diversos los componentes que influyen en la construcción de la identidad profesional, destacando que entre los principales se encuentran la vocación, la formación y el reconocimiento social de la carrera y de la institución. Evidenciando así que en la construcción de la identidad convergen sentimientos relacionados con la percepción del reconocimiento social de la profesión, pero también la vocación que los impulsa a formarse como docentes a pesar de creer que dicha profesión no es valorada.

Por otra parte, es conveniente mencionar que los participantes señalaron que eligieron la carrera docente por las percepciones positivas del trabajo de los distintos profesores que los formaron a lo largo de su trayectoria académica, así como por los recuerdos gratos de la docencia generados como resultado de diversas actividades escolares o extraescolares, lo cual toma sentido de acuerdo con lo expuesto por Zabalza (2006) quien menciona que los alumnos aprenden de los profesores mucho más que contenidos de la materia, aprenden sobre el interés por el ámbito científico, sobre la profesión y su identidad, la importancia del trabajo, estar al día, la sensibilidad por los demás, la visión del mundo, entre muchas cosas más lo cual contribuye a la construcción de la identidad de los futuros formadores.

Otro punto a destacar es que la identidad profesional que hasta ahora han construido los estudiantes, se ve reflejada en la forma en que desean ser recordados en un futuro como docentes por medio de respuestas como «un profesor comprometido», «un docente que ayudaba a sus estudiantes», «un profesor que amaba su trabajo», por lo que se espera sean licenciados en educación que realmente den lo mejor de sí en las aulas. Lo cual es relevante debido a lo que Day (2007) menciona «el sentido de identidad personal y profesional, intelectual, social y emocional es fundamental para ser un profesor eficaz» (p. 69) y se ha definido de acuerdo con Epstein (1978, citado por Day, 2007) como «el proceso en que un individuo trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus experiencias, en una imagen coherente del yo» (p. 69).

Por tanto, las universidades encargadas de la formación de futuros profesionales de la educación tienen la responsabilidad de incluir en sus programas asignaturas y prácticas que contribuyan a la construcción de la identidad profesional de sus discentes, así como de personal cualificado que sirva como referente e interactúe de forma positiva con el alumnado. Tal como lo señala la convergencia de opiniones de diversos autores teóricos, quienes afirman que la universidad tiene la oportunidad de promover la construcción de la identidad profesional y relacionarla con la ética profesional. Así como, investigaciones asociadas al desarrollo de la identidad profesional en la formación inicial de profesores que han permitido demostrar el papel importante que desempeñan algunas intervenciones formativo-profesionales en vistas a la construcción identitaria de los futuros profesionales. En efecto, algunas experiencias exitosas aluden, por una parte, a la introducción de modelos profesionales y cuerpos teóricos que permiten

confrontar las experiencias previas que sustentan los estudiantes de pedagogía, y junto a ello, el desarrollo de actividades de formación durante su trayectoria de formación docente en vistas al descubrimiento de nuevos paradigmas emergentes relacionados con la identidad profesional (Flores y Day, 2006; Olsen, 2008, citados por Hsieh, 2016).

Referencias

- Barrenetxea, M., Cardona, A., Barandiaran, M., Mijangos, J. y Olaskoaga, J. (2013). El desarrollo de la identidad profesional en la universidad: una propuesta desde la decencia en Gestión de Negocios. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 413-441.
- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). Art. 12, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar, la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Editorial Narcea.
- Gama, A., Perez, C. y Zúñiga, M. (2018). Elementos que influyen en el proceso de construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios y su vinculación con la innovación educativa. *Revista de filosofía Eikasia*, (83), 247-263.
- Gómez, F. (2015). *La identidad profesional de los profesores de matemáticas y ciencias ociales en la educación secundaria* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis doctorals en xarxa <https://www.tdx.cat/handle/10803/377472#page=1>
- Hernández Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.
- Hernández Nieto, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Universidad de Los Andes.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hsieh, B. (2016, 4 septiembre). *Experiencies, Education and Expanding Undestandings of Literacy in Relation to Teacher Identity* [Sesión paper]. The Value of Teacher Identity as a Conceptual.
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Revista Educere*, 12(42), 551-561.
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente, la importancia del profesorado. *Revista investigaciones en educación*, 8(1), 13-31.
- Zabalza, M. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero y A. L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-334). Octaedro.
- Zanatta, E., Yurén, T. y Faz, J. (2010). Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana. *Argumentos UAM-X*, 23(62), 87-104.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario «Identidad Profesional Docente»

Arceo, E. 2021. Diseño basado en la revisión y análisis de constructo

Apreciable Estudiante de la Licenciatura en Educación:

Como parte de la investigación denominada, «*Prácticas, identidad profesional docente y patrimonio cultural*» se pretende conocer información respecto a los componentes de la identidad profesional. Por lo cual, se solicita su amable participación para responder el presente instrumento.

Es importante mencionar que toda la información proporcionada servirá exclusivamente para fines académicos y se manejará con estricto apego a la confidencialidad, garantizando el anonimato de los participantes.

Su participación es muy valiosa y necesaria para el éxito del estudio, por lo que se agradece la disposición y el tiempo destinado para su colaboración.

Si desea tener más conocimiento acerca del estudio, usted puede contactarme a través del correo personal paloma.arceo@correo.uady.mx o bien, al número telefónico 9861220393.

Atte.

LE, Eddy Paloma Arceo Arceo, ME

Docente

Facultad de Educación
Universidad Autónoma de Yucatán

Datos generales

Semestre _____ Edad: _____ Sexo: H__ M__

Instrucciones:

A continuación, se presenta una serie de ítems; para responder a cada uno seleccione la opción que más se apegue a su opinión, considerando la siguiente escala de respuestas:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = De acuerdo
- 4 = Totalmente de acuerdo

Antes de dar inicio es importante recordar que para fines del estudio es importante se sitúe en una de las áreas de competencia del perfil como Licenciado en Educación: La *docencia*.

Identidad Profesional Docente	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Dimensión personal (conductual, cognitivo, afectivo)				
1. Puedo definir con precisión el significado social de «docente».				
2. Puedo definir con certeza el significado teórico de «docente».				
3. Conozco el perfil de un buen docente (con base en una teoría o modelo teórico).				
4. Conozco el perfil de un buen docente (con base en argumentos sociales).				
5. Identifico claramente las tareas que corresponden a un docente (señaladas en la literatura).				
6. Me siento feliz por lo que implica mi formación como futuro docente.				
7. Estoy comprometido con la labor docente que desempeñaré en un futuro.				
8. Estoy satisfecho con la formación docente que estoy recibiendo.				
9. Me siento completamente identificado con la profesión docente.				
Dimensión social (reconocimiento social y relaciones sociales)				
10. Mi familia valora y reconoce la profesión docente.				
11. Mi círculo social valora y reconoce la profesión docente.				
12. Mis compañeros de formación, valoran y reconocen la profesión docente.				
13. La sociedad valora y reconoce la profesión docente.				
14. La relación con mis profesores es cordial y de confianza.				
15. La relación con autoridades educativas de mi universidad es cordial y de confianza.				
16. La relación con profesores de otros centros educativos es cordial y de confianza. (Durante la gestión y realización de prácticas escolares).				
17. La relación con autoridades educativas de otros centros educativos es cordial y de confianza. (Durante la gestión y realización de prácticas escolares).				
18. La relación con compañeros que se están formando como profesionales de la educación es cordial y de colaboración.				

Preguntas abiertas

19. En tu opinión ¿Qué es un docente?
20. En tu opinión ¿Cuáles son las tareas que le corresponde realizar a un docente?
21. Menciona 5 características que consideres debe incluir el perfil deseable de un docente.
22. Comenta brevemente ¿Por qué elegiste la carrera docente?
- 23 Describe brevemente una anécdota que te haya generado satisfacción por la docencia.
24. En un futuro, ¿Cómo te gustaría que te recuerden como docente?

Reseña biográfica de los autores

Eddy Paloma Arceo. Licenciada en Educación, maestra en educación, profesora de carrera de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, responsable del servicio social y prácticas profesionales, ha dirigido 5 tesis de licenciatura, miembro del grupo de investigación formación del profesorado. Interesada en la investigación de la identidad profesional docente, cuenta con publicaciones de artículos y capítulos de libro relacionados con temas educativos.

Alex Ibañez-Etxeberria. Licenciado en Geografía e Historia, doctor en Ciencias de la Educación, profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Especialista en Educación Patrimonial, ha dirigido 11 tesis doctorales. Miembro del grupo de investigación GIPyPAC de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y del Observatorio de Educación Patrimonial de España. Investigador Principal de Red14: Red de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, ha realizado estancias de investigación y docencia en universidades de España, México y Ecuador.

Pedro José Canto Herrera. Profesor Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, Doctor en Educación Superior y Posdoctorado en Formación de Profesores. Ha sido coordinador de programas educativos de licenciatura y posgrado; Jefe de la Unidad de Posgrado e Investigación, actualmente Director de la Facultad de Educación de la UADY. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I, con reconocimiento PRODEP, Presidente del cuerpo académico de Currículo e Instrucción. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa y diversas redes de colaboración. Ha publicado libros, capítulos y artículos en revistas indexadas en México, América Latina y Europa sobre la formación de profesores, la Ética Profesional, el Currículo y la Innovación Educativa.

LA HIGIENE POSTURAL EN INSTRUMENTISTAS DE VIENTO Y CANTANTES COMO PREVENCIÓN EN ESCUELAS DE MÚSICA Y CONSERVATORIOS

POSTURAL HYGIENE IN WIND INSTRUMENTALISTS AND SINGERS AS PREVENTION IN MUSIC SCHOOLS AND CONSERVATORIES

Aintzane Barona^{*1}, Cristina Arriaga^{*}, Vicenta Gisbert^{**}, Pedro M. Martínez^{*}

^{*}Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU)

^{**} Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Las últimas investigaciones han determinado que los malos hábitos posturales son un factor de riesgo para la práctica instrumental y vocal, pudiendo afectar especialmente al suelo pélvico femenino por las conexiones miofasciales. Esta circunstancia nos lleva a construir y validar un cuestionario *ad hoc* para explorar los hábitos de mujeres docentes y mujeres músicos instrumentistas de viento y cantantes profesionales de la Comunidad Autónoma de Euskadi, examinar su conocimiento ante las pautas de prevención, así como su implicación en la transmisión docente. Los resultados confirman que la muestra, 170 mujeres, ha tenido problemas físicos por la postura corporal que adopta al tocar o cantar y desconoce las pautas de prevención. Concluimos que las mujeres participantes carecen de formación en higiene postural y no dominan cómo actuar para evitar una situación de lesión. Asimismo, cuando desempeñan su labor como docentes no transmiten estrategias didácticas a tal fin.

Palabras clave: factores de riesgo, higiene postural, prevención, educación, instrumentistas de viento y cantantes.

Abstract

The latest research has determined that bad postural habits are a risk factor for instrumental and vocal practice, and can especially affect the female pelvic floor due to myofascial connections. This circumstance leads us to construct and validate an *ad hoc* questionnaire to explore the habits of female teachers and female wind musicians and professional singers in the Autonomous Community of the Basque Country, to examine their knowledge of prevention guidelines, as well as their involvement in the teaching transmission. The results confirm that the sample, 170 women, have had physical problems due to the body posture they adopt when playing or singing and are unaware of prevention guidelines. We conclude that the participating women lack training in postural hygiene and do not master how to act to avoid a situation of injury. Likewise, when they carry out their work as teachers, they do not transmit didactic strategies for this purpose.

Keywords: risk factors, postural hygiene, prevention, education, wind instrumentalists and singers.

¹ Aintzane Barona, Departamento de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibersitatea (UPV/EHU), Barrio de Sarriena (48940 Leioa, Bizkaia). E-mail: abarona002@ikasle.ehu.eus

Introducción

Según las últimas investigaciones, se ha determinado que los malos hábitos posturales durante la interpretación instrumental son uno de los factores de riesgo que originan dichas lesiones (Barczyk-Pawelec *et al.*, 2012; Lederman, 2003). Habitualmente se ha priorizado el estudio técnico del instrumento sin proporcionar relevancia al control corporal ni al psíquico, con el único fin de poder preparar las obras al máximo nivel sin advertir a los/as músicos profesionales de las lesiones o disfunciones que podrían llegar a sufrir por la práctica instrumental o vocal (Rosset y Odam, 2010). Siendo la música una profesión en la que se requiere tanto esfuerzo físico como el de un deportista de élite, (Iñesta, 2006) y que muchos trastornos son ya iniciados desde la época de estudiante (Rosset y Odam, 2010), aún el 75% de los músicos sufren o sufrirán una o varias lesiones en alguna parte de su cuerpo. Esta circunstancia confirma que no hay consciencia en la importancia de la prevención de futuras lesiones (Orozco y Solé, 1996).

Al contrario que en el deporte profesional, donde los deportistas calientan, estiran y van al masajista, los músicos, por puro desconocimiento, no tienen cultura de cuidar su cuerpo para la interpretación instrumental o vocal (Todorova y Reque, 2020). Este hecho coincide con el estudio realizado por Pegurier (1994) a instrumentistas de viento, quien probó que el 97% de los músicos solo calentaban con el instrumento, el 38% prestaba atención a su recuperación después de tocar, el 16% de ellos practicaban deporte para mejorar su desempeño instrumental y lo que es más significativo, a los/as docentes musicales les interesaron muy poco las respuestas de dicho estudio. Un correcto calentamiento, antes de incorporar el instrumento, permite que la temperatura corporal aumente reduciendo de ese modo el riesgo de posibles lesiones. Es muy importante también, tras la práctica instrumental, la realización de una serie de estiramientos (Betancor, 2011) aunque son pocos los instrumentistas que tienen costumbre de realizar dichos ejercicios de calentamiento previos y estiramientos posteriormente a su estudio (Suescún y Valencia, 2019).

Por eso, es de suma importancia introducir, tanto en la formación inicial como permanente del músico, técnicas de trabajo corporal que fomenten hábitos de vida saludable y la práctica de actividad física que tan positivamente influye sobre la salud general (Betancor, 2011). Es necesario que el músico se familiarice con los movimientos normales para poder entender mejor cuáles son los factores que influyen en su postura y en sus movimientos. Mediante técnicas instrumentales apropiadas y una adaptación ergonómica del instrumento, se pueden prevenir lesiones por un exceso de trabajo (Klein-Vogelbach *et al.*, 2010; Parry 2004). Asimismo, el/la docente deberá estar formado para reconocer de manera temprana posibles problemas posturales en el alumnado y derivarlos, cuando sea necesario, a un fisioterapeuta.

Por otra parte, la carencia de material didáctico adecuado para la enseñanza instrumental que haga frente a las problemáticas de la ergonomía, embocadura —dientes, mandíbula— e higiene postural relacionada con el desarrollo fisiológico desde las primeras etapas del alumnado (Duarte, 2019), así como la insuficiente presencia de asignaturas relacionadas con la salud corporal durante la formación inicial y profesional del músico, están directamente relacionados con el hecho de que los/as docentes no estén

capacitados para asesorar al alumnado de las posibles lesiones que puedan afectar al intérprete. No es de extrañar que los instrumentistas expresen no haber recibido información en escuelas o conservatorios de música sobre estos aspectos e incluso para enfrentarse al estrés (Betancor, 2011).

Asimismo, en la revisión realizada por la Asociación Multidisciplinar para las Artes Escénicas (AMPAE) sobre formación en materias de Salud en Centros Superiores de Enseñanza Artística, se observó una falta de estrategias de prevención de riesgos y lesiones en los Conservatorios Superiores de Música. Solo en la especialidad de canto disponen de asignaturas como «técnica corporal», dejando la decisión de impartir o no dicha materia a la especialidad instrumental. Del mismo modo, en escasos centros figura como obligatoria alguna disciplina relacionada con la psicología del intérprete artístico, con las técnicas de estudio o con las técnicas de control emocional y corporal. Se evidencia, por tanto, una ausencia de estos contenidos en el currículo de los planes de estudio (Álvaro *et al.*, s.f.).

Además, los trastornos funcionales de los músculos, ligamentos y fascias pueden dar lugar a incontinencias urinarias, prolapsos y otras disfunciones por la asociación del suelo pélvico con otras partes del cuerpo mediante conexiones miofasciales. Hay una relación sinérgica entre los músculos abdominales y la del periné, por lo que su actividad está determinada por la posición del cuerpo. Esto indica que la postura corporal correcta y el tono de los músculos abdominales son esenciales para evitar disfunciones en el suelo pélvico (Tim y Mazur, 2021) o disponer de un suelo pélvico debilitado (López y García, 2018). Si a la importancia de cuidar en las mujeres la postura corporal (López y García, 2018) sumamos el aumento de presión intraabdominal a la que están sometidas las instrumentistas de viento y cantantes en su práctica instrumental o vocal (Masteling *et al.*, 2015), dicha actividad puede provocar una sobrecarga importante en su suelo pélvico (Quijano, 2018).

Esta circunstancia puede ocasionar en mujeres jóvenes trastornos con síntomas como la incontinencia urinaria y/o anal e incluso producir en los órganos pélvicos —la vejiga y uretra, útero y vagina y recto— diferentes grados de prolapso —cuando descienden de su posición original presionando dentro o fuera de la vagina— (Carrillo y Sanguineti, 2013; Masteling *et al.*, 2015). Dichos trastornos pueden verse agravados por factores como la edad —el suelo pélvico pierde tonicidad por los cambios hormonales—, los deportes de impacto, haber sido madre —en cada embarazo y parto esa zona puede quedar afectada—, ser mujer —la cadera es más ancha que la de los hombres y la presión ejercida en esa zona es mayor— (Pérez, 2016) y profesiones de riesgo como ser instrumentista de viento y cantante (Resel y Moreno, 2000).

Dicha situación, nos ha llevado a fijar como objetivos para nuestra investigación diseñar y validar un cuestionario descriptivo *ad hoc* para poder explorar los hábitos de las instrumentistas de viento y cantantes en la práctica instrumental o vocal y en salud, además de examinar su conocimiento ante las pautas de prevención y su implicación en transmitir al alumnado estrategias basadas en el aprendizaje de conciencia corporal, métodos correctos de estudio eficaz, relajación para evitar tensiones y de relajación para el control escénico.

Método

Sujetos de estudio

Iniciamos nuestra investigación con el objetivo de centrarnos en el análisis de los hábitos, conocimiento y transmisión de las pautas de prevención de las mujeres profesionales instrumentistas de viento y cantantes de la Comunidad Autónoma del País Vasco —CAPV— con titulación superior o estudios superiores recientemente finalizados. No obstante, se decidió incluir también, como participantes en la investigación, a mujeres que disponían únicamente estudios de Enseñanza Profesional, pero trabajaban en agrupaciones o en centros de enseñanza de carácter profesional.

Para el cálculo del tamaño de la muestra hicimos una previsión de 135 mujeres músicos entre escuelas de música y conservatorios, 36 mujeres entre orquestas sinfónicas, bandas municipales y bandas de txistularis y 143 coralistas, incluyendo cantantes solistas. Por eso, el número de participantes se tuvo en consideración para realizar tanto el pretest como la validación del cuestionario. Como en nuestra investigación se ha creado un cuestionario convencional, la dimensión de la muestra es el tamaño real de la muestra (Morales, 2011), es decir, es la población representativa del objeto de estudio.

Finalmente, el cuestionario online se cerró a finales de agosto de 2021 con 364 cuestionarios entregados y 250 respuestas obtenidas siendo 170 las que componen la muestra válida y/o utilizada en el análisis estadístico. Al extraer los resultados del programa que habíamos utilizado para la realización de la encuesta, *EncuestaFacil*, se observó que un gran porcentaje de la muestra ($n = 76$), había abandonado antes de tiempo el cuestionario. Además, se descartaron cuatro respuestas ($n = 4$) que podrían contaminar la muestra debido a que los sujetos en cuestión no se correspondían con el perfil definido, ya que afirmaban tocar el piano o el arpa, quedándonos con un total de 170 mujeres profesionales instrumentistas de viento y cantantes de la CAPV.

Instrumentos

Nuestra investigación se diseñó con un enfoque mixto en el que se combinaron técnicas cualitativas con el fin de obtener información para la realización de la encuesta y cuantitativas para el proceso de recogida de datos. Ambas son complementarias, e incluso desde numerosas fuentes se ha apuntado que, al probar una teoría mediante dos métodos, pueden obtenerse resultados más sólidos (Hernández *et al.*, 2014).

En muchas investigaciones se adapta el cuestionario en vez de crearlo (Carretero y Pérez, 2005), pero en nuestro caso, al no encontrarse cuestionarios validados sobre nuestra temática de estudio ni sobre incontinencia urinaria en músicos instrumentistas de viento y cantantes, se optó por crear un cuestionario específico. Además, se incluyeron preguntas abiertas para que la población pudiera expresar su conocimiento, opinión y valoración relativa a los objetivos del estudio.

Procedimiento

La realización de nuestro cuestionario, siguiendo las directrices de Morales (2011), Granda *et al.* (2012) y Casas *et al.* (2003), siguió las siguientes fases: identificación del problema, diseño de la investigación, revisión bibliográfica, planteamiento de objetivos, hipótesis y variables, entrevistas a expertas, diseño del cuestionario, validación del cuestionario, validación del pretest, obtención y tratamiento de los datos del pretest, realización del cuestionario final, selección de la muestra y envío del cuestionario, y por último, análisis de los datos e interpretación de los resultados.

La construcción de un cuestionario, al ser un proceso complejo, precisa un gran conocimiento de la temática de estudio por lo que se hace necesaria la realización de una revisión de la bibliografía y una consulta a expertos en la materia (Martin, 2004). Por eso, se realizó siete entrevistas a expertas dentro del ámbito del deporte, de la salud y del ámbito musical directamente relacionadas con el objetivo de esta investigación para poseer conocimientos más avanzados y garantizar así mayor fiabilidad en el cuestionario.

Elaboración del cuestionario piloto

Con los datos recogidos de la revisión de la literatura y las entrevistas (Carretero y Pérez, 2005; Martín Arribas, 2004), se construyó un cuestionario piloto de 110 ítems tipo Likert realizado *ad hoc* para la investigación con la revisión de varios músicos profesionales y expertos en sanidad que habían tratado a mujeres que presentaban las patologías objeto de estudio. Para completar el diseño de la encuesta, nos pusimos en contacto con el *International Consultation on Incontinence Questionnaire* (ICIQ) para que nos facilitaran cuestionarios validados y traducidos al español. Finalmente se utilizó el cuestionario ICIQ-UI Short Form (Spanish) y se adaptó las preguntas a los objetivos de la investigación. Con toda la información obtenida, el cuestionario se dividió en tres bloques: el primero formado por preguntas sobre los datos personales y académicos, el segundo sobre los objetivos concretos de estudio y el tercero con un ítem sobre algún comentario que se quisiera realizar.

A la hora de redactar los ítems, se tuvo en cuenta que no fueran demasiadas preguntas, que los enunciados fueran claros, no excesivamente largos, relacionados con la temática del estudio, que tuvieran un lenguaje cotidiano, expresando una idea por pregunta y sin añadir doble negación (Granda *et al.*, 2012). Todos los ítems presentan un orden para que en el posterior análisis se pudieran detectar errores con facilidad (Morales, 2011). Igualmente se ofrecieron cinco categorías de respuesta según el tipo de pregunta para que hubiera mayor fiabilidad en la escala (Morales, 2011).

Primera validación del cuestionario

Una vez diseñado el cuestionario, para obtener su primera validación se utilizó la técnica de juicio de expertos (Granda *et al.*, 2012) consultando a dos personas expertas en técnicas de estadística. Como resultado de las sugerencias de los especialistas, se realizaron modificaciones como la diferente categorización de las respuestas (de frecuencia, de intensidad, de adhesión o, sí/no), se incorporaron bifurcaciones o preguntas

filtro según la contestación, se corrigió la redacción de varios ítems, se añadió texto explicativo al cambiar de tema así como la reducción de ítems por ser un cuestionario excesivamente largo.

Terminada la valoración de los jueces expertos en estadística, el pretest lo conformaron doce bloques, como se puede observar en la siguiente tabla (tabla 1).

Tabla 1
Bloques del pretest

Secciones	Bloques
SECCIÓN 1	Información del cuestionario: investigador, propósito del estudio, tiempo de cumplimentación; Consentimiento informado.
SECCIÓN 2 (6 ítems)	Hábitos de vida, conocer la actividad o ejercicio físico.
SECCIÓN 3 (5 ítems)	Actividad artística, formación y dedicación.
SECCIÓN 4-9 (5 ítems)	Aspectos de salud.
SECCIÓN 10 (4 ítems)	Cuestionario ICIQ – SF*, incontinencia urinaria.
SECCIÓN 11-14 (10 ítems)	Suelo pélvico.
SECCIÓN 15-18 (10 ítems)	Maternidad.
SECCIÓN 19-21 (6 ítems)	Rehabilitación.
SECCIÓN 22 (1 ítem)	Hipopresivos.
SECCIÓN 23 (10 ítems)	Higiene postural y actividades preventivas.
SECCIÓN 24-25 (8 ítems)	Condiciones de trabajo.
SECCIÓN 26 (1 ítem)	Comentario final.

* ICIQ-SF: International Consultation on Incontinence Questionnaire Short Form.

Segunda validación del cuestionario

Una vez validado por expertos, tanto en la temática como en estadística, decidido el orden de preguntas y el esquema del cuestionario, el pretest se aplicó a una muestra de mujeres instrumentistas de viento y cantantes ajena a la C.A.E para probar su validez con perfil similar a las participantes en la investigación final y así comprobar si responde a los objetivos de nuestra investigación.

El pretest se debe enviar a 30-50 personas siendo conveniente que la muestra sea de características similares a las personas que participen en el cuestionario final (Martin, 2004; Morales, 2011). Por eso, el número y el tipo de participantes se tuvo en consideración para realizar la validación del cuestionario siendo enviado a 31 mujeres instrumentistas de viento y cantantes por medio de la aplicación de móvil WhatsApp.

La validación del cuestionario piloto se llevó a cabo de manera anónima y confidencial, recibiendo 26 respuestas en mes y medio. Para su validación, el cuestionario

se acompañó de un escrito dividido en cuatro apartados: presentación de las investigadoras junto con una breve explicación sobre la temática de estudio, garantizando el anonimato y la confidencialidad, seguido de la indicación de tiempo estimado para completar el cuestionario; casilla de consentimiento para la Política de Privacidad; preguntas referentes al contenido del cuestionario y por último, comentario final por parte de las encuestadas.

Para la recogida de datos, el pretest se creó mediante la plataforma online *Google Forms* para que se pudiera responder desde cualquier tipo de dispositivo electrónico. Queda demostrada, por otros estudios, que este tipo de aplicaciones online resultan de gran utilidad para la validación de cuestionarios (Gómez, 2019). Mediante la plataforma *Google Forms*, las respuestas se almacenan en forma de datos en una hoja *Excel* y en gráficos, sin especificar a quién pertenecen siendo analizadas con la exclusiva finalidad de conocer mejor los problemas de salud que puedan presentar las instrumentistas de viento y cantantes y aplicar medidas de prevención.

La versión online del cuestionario constaba de 26 secciones (páginas) de diferente extensión siendo necesario contestar a todas las preguntas para continuar a la siguiente sección, por lo que las respuestas solo podían ser enviadas si el cuestionario estaba correctamente cumplimentado. Así mismo, dependiendo de si la respuesta era afirmativa o negativa, saltaban a las secciones subsiguientes para reducir así el tiempo de realización del cuestionario. Además, antes de la difusión, se realizaron pruebas para verificar la funcionalidad del cuestionario electrónico.

El proceso de obtención de datos se hizo de manera confidencial, garantizando que la información registrada no pueda ser empleada para otra finalidad. Además, las respuestas duplicadas se controlaron mediante las preguntas con respuestas abiertas y el comentario final. Este pretest nos ha permitido valorar qué tipo de preguntas han sido las más adecuadas, si el enunciado era correcto y comprensible, si la categorización de las respuestas ha sido apropiada, si el ordenamiento interno era coherente y recibir una valoración del cuestionario por parte de las participantes en el estudio (Martin, 2004). Por eso, la fase del pretest es una etapa necesaria cuando se quiere comprobar la eficacia y validez de un cuestionario.

Elaboración del cuestionario final

Con los cursos de formación, los resultados obtenidos en el pretest y la ayuda de la fisioterapeuta especialista en Artes Escénicas, Ana Velázquez, se siguió perfeccionando el cuestionario. Se modificaron dos opciones de respuestas de diferentes ítems y se quitaron 8 preguntas por considerarlas poco relevantes para la investigación. Así mismo, se añadieron otros 7 ítems nuevos y 3 bifurcaciones nuevas para poder incidir mejor en la temática de estudio. Dos de esos recientes ítems fueron cogidos de un cuestionario sobre «Prevalencia de disfunciones de suelo pélvico en mujeres según su práctica físico-deportiva» por estar directamente relacionados con nuestro trabajo.

El cuestionario final se realizó por medio de la aplicación web de encuestas online, *Encuesta Fácil*, el cual tiene un acuerdo con las universidades para poder elaborar

cuestionarios online para todo tipo de estudios. En la siguiente tabla se puede observar cómo quedó conformado el cuestionario final (tabla 2):

Tabla 2
Secciones e ítems del cuestionario final

Secciones	Ítems
SECCIÓN 1: Información del cuestionario: investigador, propósito del estudio, tiempo de cumplimentación y consentimiento informado.	Ítem: n.º 1
SECCIÓN 2 : Hábitos de vida.	Ítems: n.º 2 al n.º 7
SECCIÓN 3: Formación.	Ítems: n.º 8 al n.º 12 bifurcación 1
SECCIÓN 4 : Aspectos de salud.	Ítems: n.º 13 al n.º 18 bifurcación 2
SECCIÓN 5: Cuestionario ICIQ-SF, incontinencia urinaria.	Ítems: n.º 19 al n.º 23
SECCIÓN 6: Suelo pélvico o periné.	Ítems: n.º 24 al n.º 32 bifurcación 3
SECCIÓN 7: Gestación.	Ítems: n.º 33 a la bifurcación 8
SECCIÓN 8: Rehabilitación.	Ítems:n.º 34 a la bifurcación 2
SECCIÓN 9: Hipopresivos.	Ítems:n.º 35 a la bifurcación 3
SECCIÓN 10: Prevención.	Ítems: n.º 36 al n.º 44
SECCIÓN 11: Condiciones laborales y Comentario final.	Ítems: n.º 45 al n.º 50 bifurcación 2

Envío del cuestionario y extracción de datos

La entrega del cuestionario se remitió por medio de emails corporativos, de la aplicación móvil WhatsApp y se reforzó por medio de la red social Facebook tanto a mujeres músicos docentes de conservatorios y escuelas de música, como a mujeres de orquestas sinfónicas y bandas municipales, coralistas y cantantes solistas. Se ha podido localizar escuelas de música por medio de esta red social que no se habían hallado en anteriores búsquedas.

El procedimiento de recogida de información se inició primeramente con el envío del cuestionario a las mujeres músicos instrumentistas de viento profesionales de agrupaciones orquestales y bandísticas. En una segunda fase, se envió el cuestionario a profesionales docentes dándose la situación que muchas de ellas ya lo habían recibido por otras personas. Por tanto, en pocos días se produjo un envío masivo del cuestionario entre la muestra de toda la C.A.E.

El cuestionario utilizado en la plataforma *EncuestaFacil*, se cerró a finales de agosto de 2021 con 364 cuestionarios entregados y 250 respuestas siendo 170 las que componen la muestra válida utilizada en el análisis estadístico. Al extraer los resultados del programa que habíamos utilizado para la realización de la encuesta, *EncuestaFacil*, se observó que un gran porcentaje de la muestra ($n = 76$), había aban-

donado antes de tiempo el cuestionario. Además, se descartaron cuatro respuestas ($n = 4$) que podrían contaminar la muestra debido a que los sujetos en cuestión no se correspondían con el perfil definido, ya que afirmaban tocar el piano o el arpa, quedándonos con un total de 170 mujeres profesionales instrumentistas de viento y cantantes de la C.A.E., de las cuales el 54,1% ($n = 92$) son docentes. Para el análisis de los datos se utilizó el programa informático *IBM SPSS Statistics 25 (Windows)* y *IBM SPSS Statistics 28.0.1.1 (14) (Mac)*.

Una vez aplicados los instrumentos de recogida de información, se procedió a realizar el análisis de la misma de manera ordenada, estableciendo un primer análisis estadístico de carácter exploratorio y descriptivo de los datos, de modo que se procedió a la depuración de la base de datos inicial retirando los valores a los que los sujetos no habían respondido y suprimiendo, como hemos comentado anteriormente, dos respuestas por ser de instrumentos que no eran de viento o cantantes.

Resultados

Entre las diferentes posibilidades de análisis estadístico de los datos se han elegido:

- Estadísticos descriptivos mediante el uso de frecuencias absolutas y relativas de las diferentes variables del estudio.
- Análisis estadísticos bivariantes mediante el uso de coeficientes de correlación de Pearson bajo niveles de significación del 95% ($\alpha = .05$).

Descripción de la muestra

En esta primera sección recogimos datos relacionados con las características socio demográficas y hábitos musicales de las personas participantes.

Datos sociodemográficos y hábitos

Mediante los ítems n.º 2 y n.º 9 del cuestionario, pudimos comprobar que las edades de las músicas profesionales de esta investigación, van desde los 18 años a 65 o más, situándose la franja más numerosa en la categoría de respuesta de 45 a 54 años con un 30.6% ($n = 52$). En cuanto al nivel de estudios de la muestra, el mayor porcentaje obtenido se ubicó en la titulación de Máster 30.2% ($n = 35$), presentándose la franja etaria de 45-54 años (figura 1).

Hemos verificado mediante los ítems n.º 3, 4, 5, 6, 7, 33 bifurcación 1, 2 y 3 que casi dos de cada tres de las participantes (65.3%; $n = 111$) se encuentran en un peso normal, según la Organización Mundial de la Salud (2021). No fuman (64.1%; $n = 109$), menos de la mitad de las participantes realizan ejercicio aeróbico (42.9%; $n = 73$) pero dedican más tiempo a la semana (de 1 a 5 horas) al ejercicio aeróbico (50%; $n = 57$) que al anaeróbico (14.9%; $n = 17$). Más de la mitad de la muestra (53.5%; $n = 91$) ha estado embarazada, y entre ellas es mayor el porcentaje de las que han tenido 2 embarazos (53.8%; $n = 49$) con dos partos por vía natural (59.2%; $n = 42$) y un parto por cesárea (83.3%; $n = 20$).

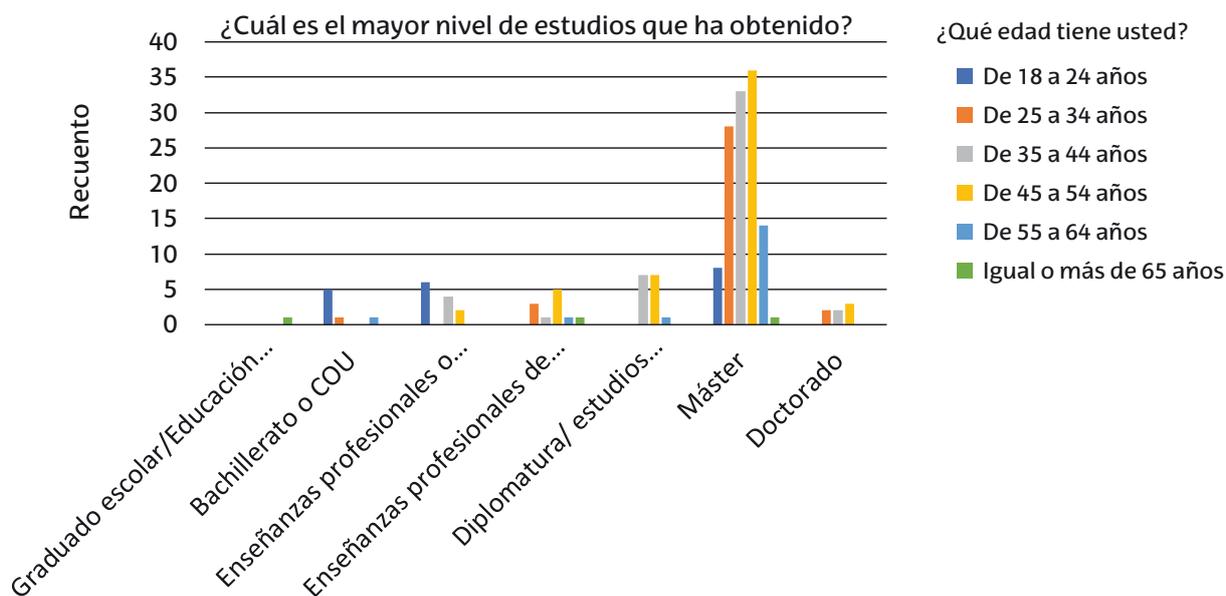


Figura 1

Distribución del nivel de estudios por edad

Además, hemos constatado con los ítems n.º 45, 46 y 47 que ejercer en Escuelas de Música es lo que más predomina en el rango de edad comprendida de 25 a 34 años (35.2%; n = 20) y de 35 a 44 años (25.9%; n = 14). Entre los 45 y 54 años desempeñan su labor en una Banda Municipal (29.4%; n = 15), de los 55 años en adelante en Conservatorios (22.2%; n = 6) y en el rango de edad de 18 a 24 años Ns/Nc (44%; n = 11). De acuerdo a los años de experiencia como músico, el 40% (n = 68) expresa que lleva más de 21 años trabajando y más de una de cada tres, dedica más de 21 horas semanales en su jornada laboral (36.5%; n = 62).

Hábitos de actividad musical

En relación al tipo de instrumento que interpretan las participantes (ítem n.º 8), las especialidades instrumentales de viento representan dos tercios de la muestra y el tercio restante se corresponde con mujeres que se dedican a la especialidad de canto. El 34.1% (n = 58) total de la muestra afirma llevar practicando entre 31 y 40 años (ítem n.º 10), y estudiando entre 2 y 3 horas diarias (30%; n = 51) (ítem n.º 11). Ante la pregunta del cuestionario n.º 12 y n.º 12 bifurcación 1, si hacen descanso en su estudio instrumental o vocal, el 69.4% (n = 118) responde afirmativamente, realizando un solo descanso en toda la sesión de estudio (23.5%; n = 28). En relación a la tipología de profesorado que han tenido en su formación (ítem n.º 44), el 60.6% (n = 103) afirma que mayoritariamente han sido hombres.

Pautas de prevención

Tras cumplir el objetivo de explorar los datos demográficos y determinados hábitos de la muestra para estudiar los posibles síntomas que puedan padecer por la práctica instrumental o vocal, el siguiente paso consistió en examinar el conocimiento de las instrumentistas de viento y cantantes ante las pautas de prevención.

Como se observa en la tabla 3, el 58.7% (n = 100) aseguró haber tenido problemas físicos relacionados con la postura corporal que adopta al tocar o cantar y prácticamente en su mayoría, opinó que debería de haber en las Enseñanzas Profesionales y Superiores de música formación específica en educación corporal.

Tabla 3

Resultados de los ítems relacionados con la prevención

	Sí	No	Ns/Nc
Ítem n.º 37			
¿Ha tenido problemas físicos por la postura corporal que adopta al tocar o al cantar?	58.7% (n = 100)	37.0% (n = 63)	4.3% (n = 7)
Ítem n.º 43			
¿Cree que debería de haber en las Enseñanzas Profesionales y Superiores de Música formación específica en educación corporal?	97% (n = 165)	.6% (n = 1)	2.4% (n = 4)

Además, el 48.8% (n = 83) recibió alguna vez pautas para evitar o resolver malos hábitos corporales. El 40% (n = 68) afirmó conocer bastante la mecánica y el funcionamiento del cuerpo para obtener así mejor rendimiento instrumental o vocal y más de la mitad de ellas, considera que habitualmente su posición corporal es correcta al tocar o al cantar. Asimismo, una mayoría (92.9%; n = 158) consideró que una correcta y relajada posición corporal ayuda en la práctica instrumental o vocal (tabla 4).

Tabla 4

Resultados de los ítems relacionados con el conocimiento en higiene postural

	Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	Ns/Nc
Ítem n.º 38 ¿Ha recibido alguna vez pautas para evitar o resolver malos hábitos corporales.	7.1% (n = 12)	12.4% (n = 21)	48.8% (n = 83)	17.6% (n = 30)	12.4% (n = 21)	1.8% (n = 3)
	Mucho	Bastante	Moderado	Poco	Nada	Ns/Nc
Ítem n.º 39 ¿Conoce la mecánica y el funcionamiento del cuerpo para obtener así mejor rendimiento instrumental o vocal?	0% (n = 0)	40% (n = 68)	25.3% (n = 43)	25.9% (n = 44)	7.1% (n = 12)	1.8% (n = 3)
	Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	Ns/Nc
Ítem n.º 40 ¿Considera usted que su posición corporal al tocar es correcta?	5.3% (n = 9)	53.5% (n = 91)	32.4% (n = 55)	6.5% (n = 11)	0% (n = 0)	2.4% (n = 4)
Ítem n.º 42 ¿Cree que una correcta y relajada posición corporal ayuda en la práctica instrumental o vocal?	92.9% (n = 158)	4.7% (n = 8)	1.2% (n = 2)	0% (n = 0)	0% (n = 0)	1.2% (n = 2)

Respecto a realizar estiramientos antes de comenzar con el instrumento en cualquier sesión de estudio, ensayo o previo a un concierto, el 30% afirmó que lo hace algunas veces y una parte de la muestra expresó que nunca los realiza (24.1%). Un tercio de las participantes, confirmó que no realiza un calentamiento corporal sin instrumento antes de cualquier sesión de estudio, ensayo o previo a un concierto. Por otro lado, más de un tercio de las instrumentistas y cantantes expresaron que habitualmente o siempre calientan directamente con el instrumento (tabla 5).

Tabla 5

**Resultados de los ítems relacionados con la realización
de estiramientos y calentamiento previos al estudio**

Ítem n.º 41	Siempre	Habitualmente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca	Ns/Nc
Estiramientos	7.6% (n = 13)	14.1% (n = 24)	30% (n = 51)	21.8% (n = 37)	24.1% (n = 41)	2.4% (n = 4)
Calentamiento corporal sin instrumento	8.8% (n = 15)	14.1% (n = 24)	24.7% (n = 42)	17.1% (n = 29)	32.9% (n = 56)	2.4% (n = 4)
Calentamiento directamente con el instrumento	36.5% (n = 62)	36.5% (n = 62)	16.5% (n = 28)	5.9% (n = 10)	2.9% (n = 5)	1.8% (n = 3)

Implicación en transmitir estrategias didácticas

Tras examinar el conocimiento de las instrumentistas de viento y cantantes ante las pautas de prevención, analizamos mediante las preguntas del cuestionario n.º 32 y sus tres bifurcaciones, la implicación profesional de las mismas en transmitir estrategias didácticas basadas en el aprendizaje de conciencia corporal y métodos correctos de estudio.

Sobre el total de personas de la muestra que afirmaron desempeñar su labor como docentes (54,1%; n = 92), observamos que el 48.2% (n = 82) aseguró no realizar ejercicios específicos para restar presión abdominal y favorecer la musculatura del suelo pélvico con su alumnado. Asimismo, afirmaron trabajar en Escuelas de Música (54.3%; n = 44), en Conservatorios (27.2%; n = 22) y son las que mayor nivel de estudios tienen (Máster, 82.7%; n = 67). Igualmente, confirmaron que no han recibido clases de gimnasia hipopresiva (69.6%; n = 55) y que presionan el abdomen hacia abajo y hacia fuera cuando tocan o cantan (43,9%; n = 36). En cambio, aquellas que si contestaron que realizan ejercicios con su alumnado (9.2%; n = 10) también expresaron que han recibido clases de hipopresivos (60%; n = 6) y tienen conciencia en contraer el transversal abdominal y suelo pélvico (40%; n = 4) cuando tocan o cantan. Por último, el 37.5% (n = 3) de la muestra señaló no sabe o no contesta.

En relación a en qué momento de su formación (v. tabla 6) les enseñaron a estirar, el 32.4% (n = 55) confirmó que nunca les enseñaron y el 39.4% (n = 67) que no han recibido formación sobre cómo calentar sin instrumento. El 49.4% (n = 84) de las participantes aprendió a calentar con instrumento en los inicios instrumentales. En relación a la etapa en la que les enseñaron metodología para realizar un estudio instrumental o vocal eficaz, la muestra se encuentra distribuida más proporcionalmente, siendo un 25.9% (n = 44) las que afirmaron que aprendieron durante sus inicios instrumentales y un 24.1% (n = 41) durante su Enseñanza Profesional. Conforme a la etapa de aprendizaje en la que se formaron en métodos de relajación para evitar tensiones, los resultados también se encuentran más ajustados siendo el 28.2% (n = 48) las que expresaron que aprendieron dichos métodos en las Enseñanzas Superiores y el 25.9% (n = 44) confirmaron que no les enseñaron métodos de relajación para evitar tensiones, menos aún métodos de relajación para tener control escénico (el 42.9%; n = 73).

Tabla 6

Resultados de los ítems relacionados con la formación en actividades preventivas

Ítem n.º 36	Inicios instrumentales	Enseñanza Profesional	Enseñanzas Superiores	Máster	Siendo Profesional	Nunca	Ns/Nc
Estirar	16.5% (n = 28)	14.7% (n = 25)	24.1% (n = 41)	.6% (n = 1)	10% (n = 17)	32.4% (n = 55)	1.8% (n = 3)
Calentar sin instrumento	17,1% (n = 29)	12.4% (n = 21)	20% (n = 34)	1,2% (n = 2)	7.6% (n = 13)	39.4% (n = 67)	2.4% (n = 4)
Calentar con instrumento	49.4% (n = 84)	27.1% (n = 46)	8.8% (n = 15)	0% (n = 0)	2.9% (n = 5)	7.6% (n = 13)	4.1% (n = 7)
Metodología para un estudio eficaz	25.9% (n = 44)	24.1% (n = 41)	20.6% (n = 35)	1.2% (n = 2)	9.4% (n = 16)	16.5% (n = 28)	2.4% (n = 4)
Métodos de relajación para evitar tensiones	11.2% (n = 19)	14.7% (n = 25)	28.2% (n = 48)	1.8% (n = 3)	15.9% (n = 27)	25.9% (n = 44)	2.4% (n = 4)
Métodos de relajación para el control escénico	7.1% (n = 12)	10% (n = 17)	22.4% (n = 38)	1.8% (n = 3)	13.5% (n = 23)	42.9% (n = 73)	2.4% (n = 4)

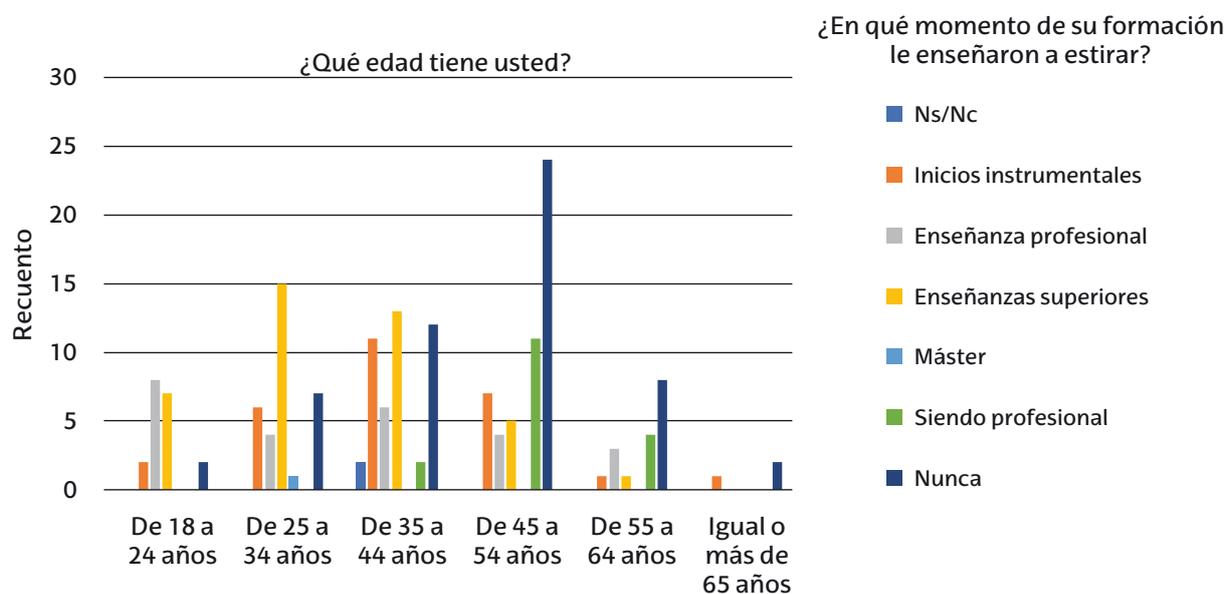


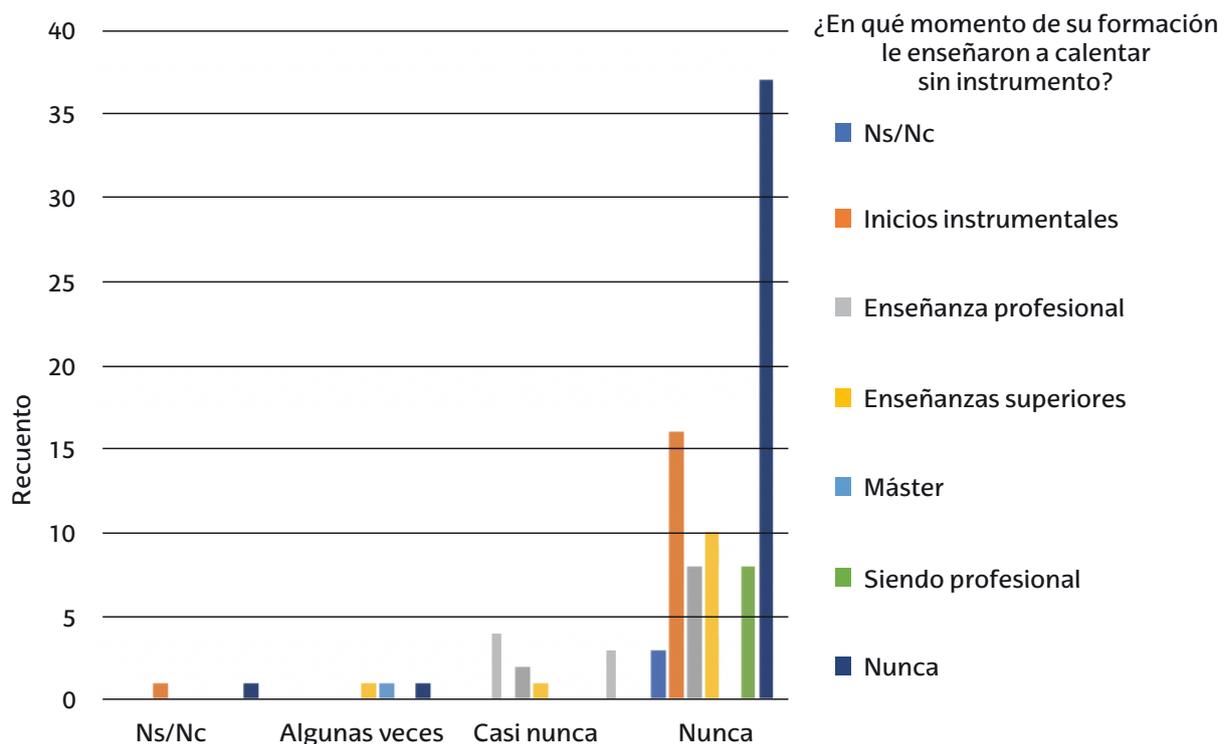
Figura 2

Relación de edad y etapa formativa en la que se iniciaron en los estiramientos

Al relacionar las variables, sobre los momentos de formación con los datos sociodemográficos y hábitos, de los ítems del cuestionario anteriormente citados, pudimos observar (figura 2) que la muestra comprendida entre las mujeres de 65 o más años (66.7%; n = 2), de

55 a 64 años (47.1%; n = 8) y de 54 a 45 años (47,1%; n = 24) sostienen que no les enseñaron a estirar a lo largo de su aprendizaje. Desde los 44 a los 35 años (28,3%; n = 13) y desde los 34 a los 25 años (45.5%; n = 15) aseguraron que en Enseñanzas Superiores y desde los 18 hasta los 24 años en Enseñanza Profesional (42.1%; n = 8). Aquellas que afirmaron recibir formación sobre estiramientos en los Estudios Superiores (24.1%; n = 41), aseguraron que han tenido lesiones musculoesqueléticas (42.6%; n = 29) y alguna vez (28.9%; n = 24) han recibido pautas para evitar o resolver hábitos corporales. En cambio, las que contestaron que nunca han recibido formación en estirar tampoco han recibido pautas para evitar o resolver hábitos corporales (Nunca, 71.4%; n = 15 y Casi nunca, 53.3%; n = 16), no estiran (65.9%; n = 27) antes de coger el instrumento en cualquier sesión de estudio y, por tanto, tampoco hacen calentamiento muscular sin instrumento (58.9%; n = 33).

Acerca de cómo calentar sin instrumento, el 42% (n = 42) de la muestra afirmó que ha tenido problemas por la postura corporal que adopta al tocar o al cantar y alguna vez (41.8%; n = 28) e incluso nunca (25.4%; n = 17) han recibido pautas para evitar o resolver malos hábitos corporales. Además, no les han enseñado a estirar (62.7%; n = 42), ni métodos de relajación para evitar tensiones (46.3%; n = 31) y tampoco métodos de relajación para tener control escénico (58.2%; n = 39). Menos aún, antes de coger el instrumento en una sesión de estudio, ensayo o previo a un concierto estiran (41.8%; n = 28) y calientan sin instrumento (58.2%; n = 39). Asimismo, tampoco les dieron pautas después de dar a luz de cómo volver al estudio instrumental (94.9%; n = 37) (figura 3).



Después de dar a luz... ¿le dieron pautas de cómo volver a cantar o tocar?

Figura 3

Formación en calentar sin instrumento después de dar a luz

Como hemos podido comprobar (tabla 6), las participantes aprendieron a calentar con instrumento en los inicios instrumentales. Es en dichos inicios, donde les enseñaron metodología para realizar un estudio instrumental o vocal eficaz (44.0%; n = 37), no les transmitieron rutinas de estiramientos (34.5%; n = 29) (figura 4), ni calentar sin instrumento (39.3%; n = 33), ni métodos de relajación para evitar tensiones (26.2%; n = 22).

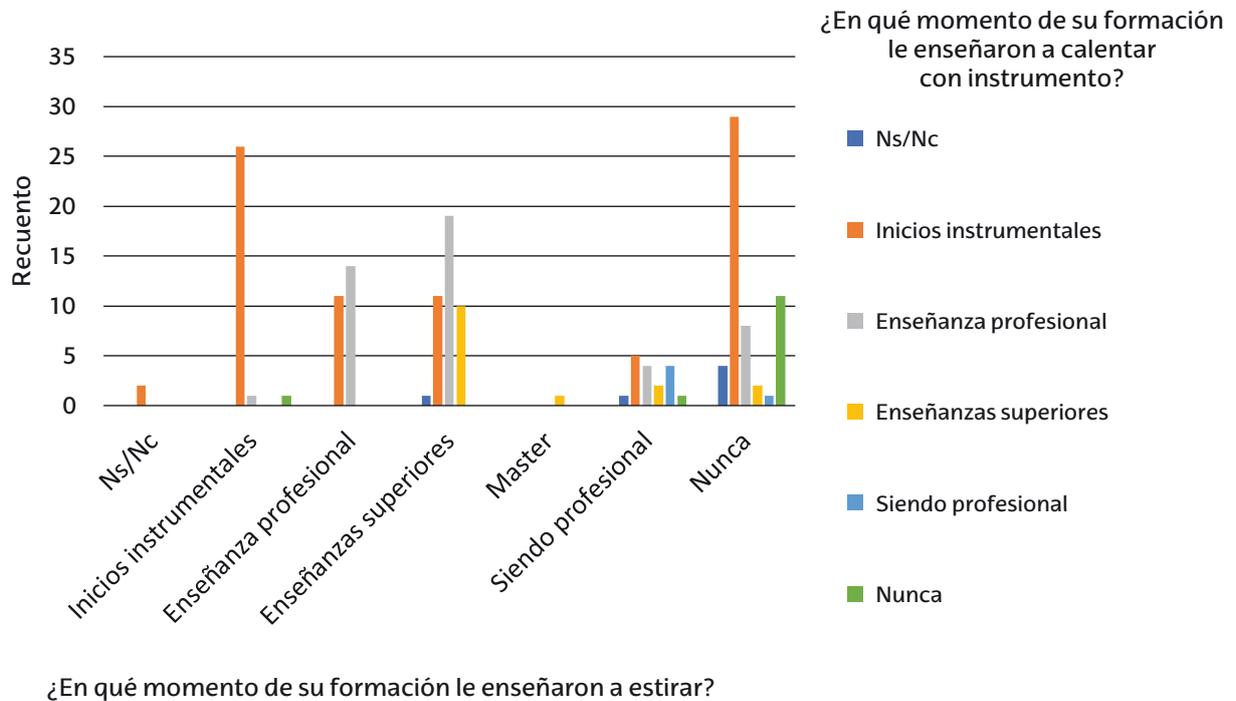
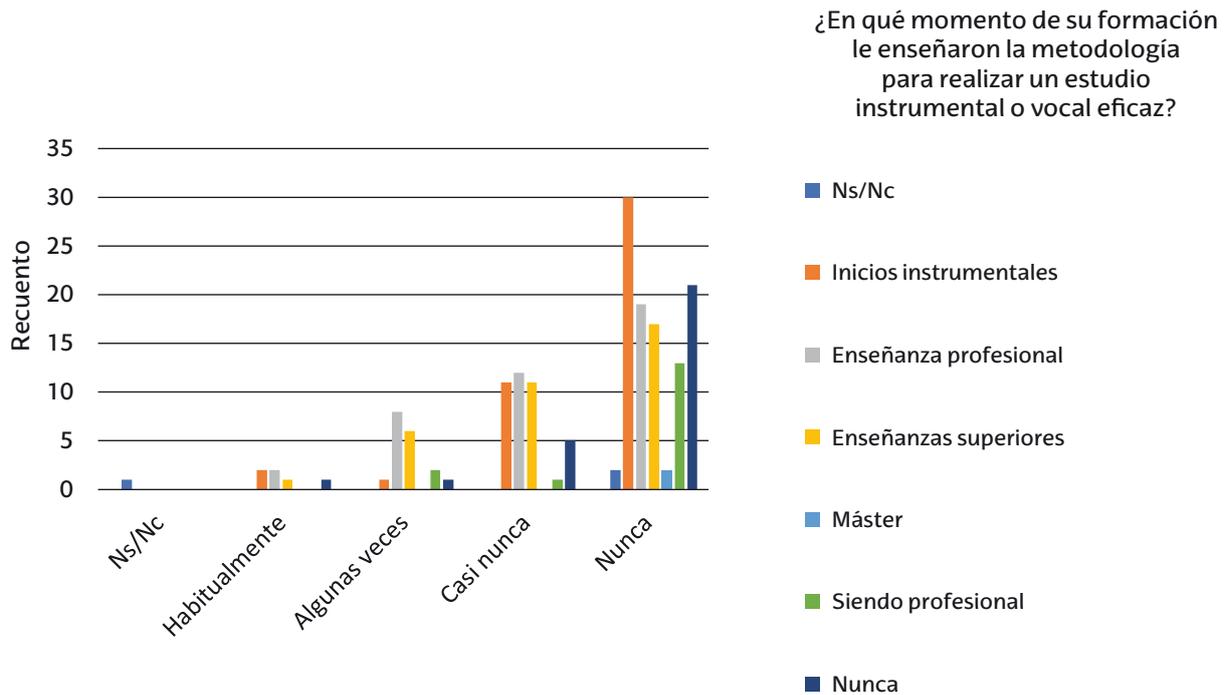


Figura 4

Enseñanza recibida en calentamiento con instrumento y estiramientos según la etapa formativa

Además, como se observa en la figura 5, a las que les enseñaron en sus inicios instrumentales metodología para realizar un estudio instrumental o vocal eficaz, nunca les hablaron que podían sufrir problemas de salud en su época de estudiante (68.2%; n = 30) y casi la mitad, contestaron que no saben o no contestan a la cuestión sobre el tipo de alteración o disfunción que han sufrido. En cambio, a las que les enseñaron en enseñanzas superiores dicha metodología, el 57.6% (n = 19) han sufrido alteraciones o disfunciones músculo esqueléticas.



¿Le hablaron de esos problemas de salud durante sus años de estudiante?

Figura 5

Nivel de información recibida sobre problemas de salud en cada época de formación

Como hemos comentado anteriormente, las participantes aprendieron en Enseñanzas Superiores métodos de relajación para evitar tensiones (28.2%; n = 48) y es en dichas enseñanzas cuando alguna vez (36.1%; n = 30) les transmitieron pautas para evitar o resolver malos hábitos corporales. Además, más de la mitad afirmaron que presentan algunas veces dolor o molestias al finalizar la sesión de estudio, ensayo o concierto (figura 6).

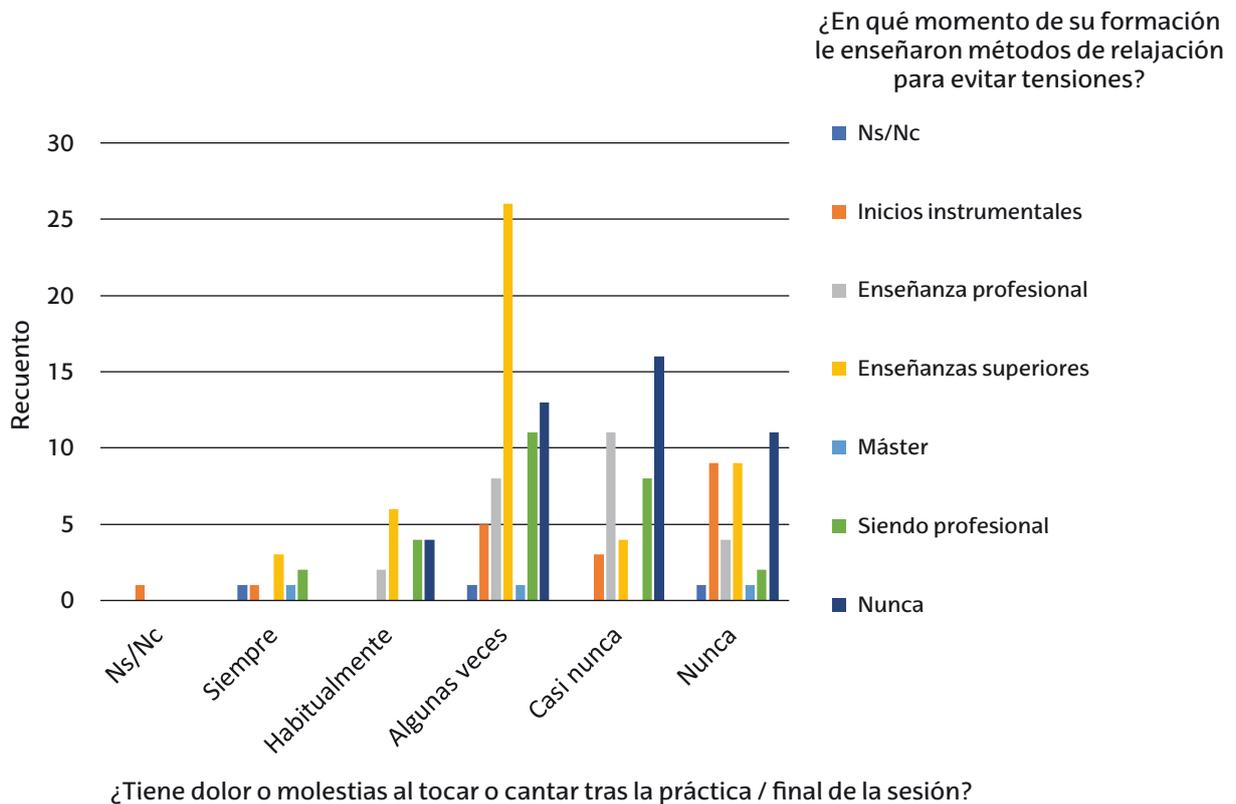


Figura 6

Niveles de aparición de problemas de salud en cada época formativa

Respecto a la etapa de aprendizaje en la cual les enseñaron métodos de relajación para tener control escénico (42.9%; n = 73), casi tres de cada cuatro integrantes de la muestra afirma que no se los enseñaron ni les hablaron que podían sufrir problemas de salud en su época de estudiante (74%; n = 54). Asimismo, estando embarazadas (figura 7) tampoco les explicaron que podían tener problemas en el suelo pélvico después de dar a luz al incorporarse de nuevo al estudio instrumental o vocal (87.2%; n = 34).

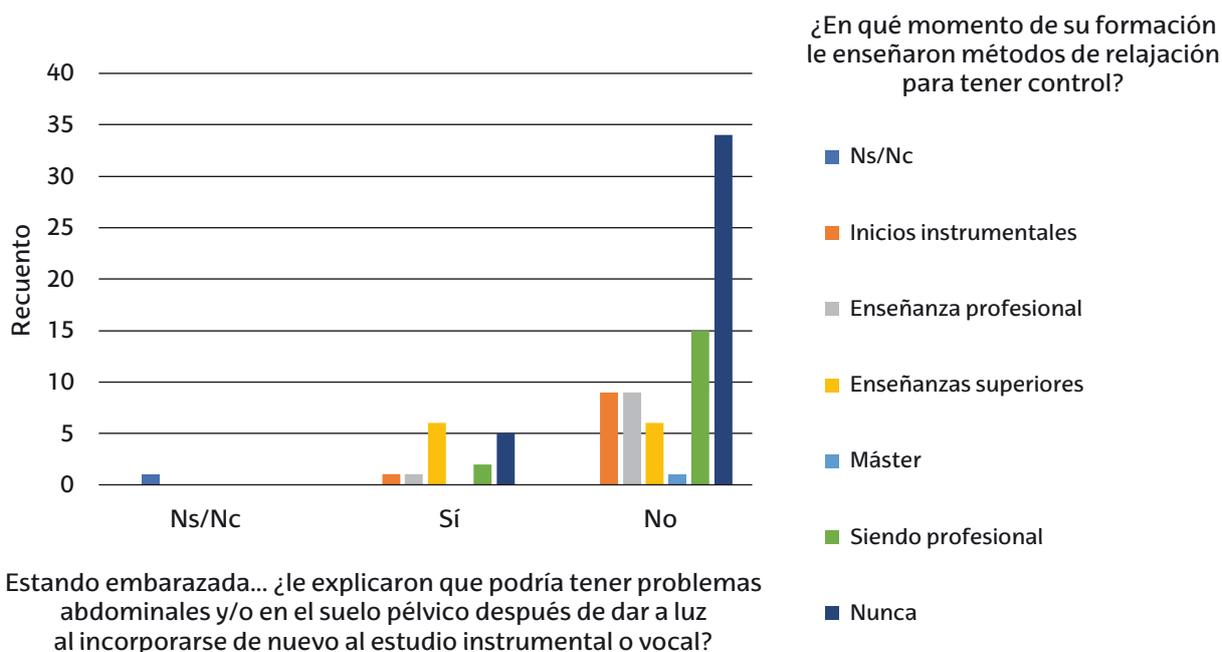


Figura 7

Conocimiento de problemas en el suelo pélvico tras dar a luz

Discusión de resultados y conclusiones

A la vista de los resultados, parece que la mayor parte de las participantes en nuestro estudio lleva a cabo hábitos saludables, ya que presentan un peso normal (65,3%; n = 111), no fuman (64,1%; n = 109) y, además, un 42,9% (n = 73) realiza ejercicio aeróbico. Al examinar el conocimiento de las instrumentistas de viento y cantantes ante las pautas de prevención, se puede observar que más de la mitad de la muestra (58.7%, n = 100) asegura haber tenido problemas físicos relacionados con la postura corporal que adopta al tocar o cantar. Actualmente se está analizando la relación de estas participantes con el hecho de recibir durante su formación pautas para evitar o resolver malos hábitos corporales, conocer la mecánica y el funcionamiento del cuerpo para obtener así mejor rendimiento instrumental o vocal y considerar que su posición corporal es correcta al tocar o al cantar.

Queda reflejado que las pautas de prevención son realizadas por menos de un tercio de la muestra, ya que solamente el 30% (n = 51) estiran antes de una sesión de estu-

dio, ensayo o previo a un concierto. Serán necesario confirmar si estos problemas físicos, que sostiene tener la muestra, pueden estar producidos o agravados por el hábito de calentar directamente con el instrumento (hábito del 36.5%; $n = 62$) y la falta de introducir, previo a su estudio diario, una rutina de estiramiento y calentamiento corporal sin instrumento (rutina afirmada por el 32.9%; $n = 56$). De acuerdo con el razonamiento de Martín (2015), con los estiramientos aumentamos o mantenemos la flexibilidad de la musculatura y las articulaciones, y con el calentamiento preparamos al cuerpo para una demanda física. Por eso, para evitar lesiones hay que incluir ciertas rutinas de actividad física antes de tocar como ejercicios de movilidad, estiramientos y flexibilidad y ejercicios de fuerza (Todorova y Reque, 2020).

Si a esta falta de rutinas le sumamos que llevan entre 31 y 40 años estudiando o practicando, con una media de 2 y 3 horas diarias de estudio y solo realizan un descanso en toda la sesión de estudio, no sería de extrañar que padezcan algún tipo de lesión por falta de descanso. Por esta razón, otra de nuestras inquietudes a corto plazo es profundizar la relación del tiempo de estudio con los momentos de descanso. Siempre se recomienda realizar pausas de 10 minutos cada 45-50 minutos de estudio (Martín, 2015) como prevención de patologías graves en los instrumentistas, pero la mayoría de las veces solo se utilizan cuando aparecen dolores, calambres, etc. Por tanto, podría decirse que el descanso instrumental es curativo, pero aún no es suficientemente reconocido como preventivo (Betuel y Clairet, 1999). El exceso de tensión muscular, la fatiga muscular, el descanso insuficiente y la postura inadecuada, entre otros, son los causantes de provocar una lesión por lo que queda evidente que no basta solo con aprender durante años técnica instrumental (Velázquez, 2020).

Hemos comprobado también que, aunque prácticamente una mayoría de estas mujeres (92.9%; $n = 158$) considera que una posición corporal correcta y relajada ayuda en la práctica instrumental y que, de acuerdo con el 97% ($n = 165$) de nuestra muestra, debería de haber formación específica en educación corporal en Enseñanzas Profesionales y Superiores, no llegue a la mitad (48.2%; $n = 82$) las participantes de nuestra investigación que transmite estrategias didácticas para restar presión abdominal y favorecer la musculatura del suelo pélvico. Es necesario destacar, que un elevado porcentaje de las participantes no han recibido nociones sobre cómo estirar, cómo calentar sin instrumento y métodos de relajación para el control escénico. Además, hasta cursar Enseñanzas Superiores (y solo el 28.2%; $n = 48$) no han sido instruidas en métodos de relajación para evitar tensiones y más de la mitad terminan algunas veces con dolor o molestias (54.2%; $n = 26$) al finalizar la sesión de estudio, ensayo o concierto. Incluso una cuarta parte, nunca han recibido dichos métodos de relajación para evitar tensiones. Teniendo en cuenta que la gran mayoría trabajan en una Escuela de Música, está claro que se ha dejado de lado el cuidado y el mantenimiento del cuerpo reforzando aspectos teórico-prácticos relacionados con el instrumento (Martín, 2015).

Conocer los componentes físicos y fisiológicos subyacentes a una actividad profesional es el elemento clave para la prevención y tratamiento de las alteraciones que puedan derivarse del desempeño de dicha práctica instrumental. Se está comprobando que el profesorado no está formado en higiene postural, además de contar con un número reducido de material didáctico adecuado para hacer frente a dichas cuestio-

nes. Por tanto, el alumnado no alcanza a conocer cómo debería actuar su cuerpo en la praxis instrumental o vocal para evitar una situación de lesión o fatiga muscular. Será fundamental seguir indagando para conseguir que la prevención reduzca los problemas físicos relacionados con la postura, ya que estos a la larga generan muchas dificultades técnicas en los estudiantes (Duarte, 2019). Por eso, es muy importante, antes de empezar a trabajar cualquier técnica instrumental, realizar un trabajo postural y respiratorio previo (Elgström, 2019) para estar libre de tensiones corporales y poder expresarnos libremente.

Además, valorando que las músicas de la muestra encuestada que han estado embarazadas han tenido dos partos por vía natural (59.2%; n = 42), partos por cesárea (83.3%; n = 20) y que el 60.6% (n = 103) y que afirman que su profesorado haya sido mayoritariamente hombre, podemos inferir que quizás sus docentes no han tenido en cuenta, seguramente por desconocimiento, que ser mujer instrumentista de viento y cantante puede suponer un factor de riesgo perineal (Resel y Moreno, 2000), aspecto que se está valorando profundizar en nuestro estudio.

Al igual que en el deporte, el esfuerzo que se realiza al tocar o cantar debería considerarse una actividad de riesgo para el suelo pélvico, ya que su acción depende de otras zonas como el abdomen, la columna lumbar o el diafragma, de ahí la relación directa entre postura y suelo pélvico. Por eso, cuando se adopta una mala posición la actividad del suelo pélvico se reduce y al no poder funcionar correctamente se pueden originar lesiones, sobre todo si la musculatura del periné ya está debilitada (De Andrés, 2021). Por este motivo, nos parece esencial divulgar e informar a las mujeres instrumentistas de viento y cantantes sobre los posibles riesgos perineales que surgen de la interpretación instrumental o vocal, además de los beneficios que tendría un tratamiento a tiempo e individualizado. Esta cuestión se vería reforzada, ya que a lo largo de la enseñanza musical existe un gran vacío tanto en la formación de profesorado como en los planes de estudio en asignaturas ligadas a la higiene postural.

La finalidad de este estudio es generar conocimiento, así como visualizar una problemática muy poco investigada pero cada vez más demandada por mujeres instrumentistas de viento y cantantes que necesitan una prevención para no lesionarse. Además, los/as docentes también están empezando a tener la inquietud de conocer más acerca de esta temática para enseñar una técnica más acorde a la fisiología humana y evitar así las sobrepresiones desde los inicios instrumentales. Quizás por la ausencia de contenidos en el currículo de los planes de estudio, pocos conservatorios superiores disponen de asignaturas obligatorias que trabajen técnicas de estudio y/o técnicas de control corporal y emocional (Álvaro *et al.*, s.f.). Por eso, la labor del profesorado junto con el seguimiento de un especialista, es de gran importancia para realizar una educación preventiva, así como enseñar al futuro profesorado modelos más eficaces del uso corporal y la respiración, para consolidar una praxis eficiente en los instrumentistas de viento y cantantes (Elgström, 2019).

Por tanto, se crea la necesidad urgente de trazar un plan de prevención desde las Escuelas de Música y Conservatorios donde participen distintos especialistas sanitarios que trabajen multidisciplinarmente con los/as docentes para obtener un buen control postural y mejorar la salud física, psicofísica, así como el rendimiento instrumental y vocal del alumnado (Blanco, 2013). Por eso, sería necesario, como futura línea de inves-

tigación, continuar el estudio con un mayor número de participantes e incluir un enfoque cualitativo, con el fin de conocer con mayor profundidad cómo mejorar la calidad postural para obtener mejor resultado durante la praxis instrumental y vocal y reducir así, el riesgo a padecer cualquier lesión que pueda derivar en deficiencias técnicas, frustración, desmotivación o, en el peor de los casos, en patologías severas que puedan terminar separando al músico del instrumento.

Referencias

- Álvaro, C., Artigues, I., Expósito, C., Fuster, M. y Ibañez, A. (s. f.). Formación en Materias de Salud en Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas. AMPAE. https://08467e45-6505-411d-ad04-f7098cca241c.usrfiles.com/ugd/08467e_7e48066136f04a419975c275aa466186.pdf.
- Barczyk-Pawelec, K., Sipko, T., Demczuk-Włodarczyk, E. y Boczar, A. (2012). Anteroposterior spinal curvatures and magnitude of asymmetry in the trunk in musicians playing the violin compared with non-musicians. *Journal of Manipulative and Physiological Therapeutics*, 35(4), 319-326.
- Betancor Almeida, I. (2011). *Hábitos de actividad física en músicos de orquestas sinfónicas profesionales: un análisis empírico de ámbito internacional* [Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canarias]. AccedaCRIS. <http://hdl.handle.net/10553/6293>.
- Betuel, J. M. y Clairet, D. (1999) Enquête épidémiologique auprès de 220 instrumentistes. *Medicine des arts*, (29), 25-29.
- Blanco Piñeiro, P. (2013). *La calidad de la postura corporal durante la ejecución musical. Un estudio con alumnado del Conservatorio Superior de Música de Vigo* [Tesis doctoral, Universidad de Vigo]. Investigo: Repositorio institucional de la Universidad de Vigo. <https://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/208>.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carrillo, K. y Sanguineti, A. (2013). Anatomía del piso pélvico. *Pelvic Floor Anatomy. Rev. Med. Clin, Condes*, 24(2), 185-189.
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8), 527-38.
- De Andrés, C. (29 de diciembre de 2021). Postura y suelo pélvico: ¿Qué relación existe? *Medicina del dolor*. <https://medicinadeldolor.es/postura-suelo-pelvico-relacion/>.
- Duarte Briñez, J. D. (2019). *Enseñemos el oboe a temprana edad. Aproximación metodológica para la enseñanza del oboe en niños de 7-12 años de edad* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11543/TE-20265.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Elgström, E. (26 de Julio de 2021). La importancia del trabajo postural y respiratorio previo al inicio del estudio de los instrumentos de viento madera. *EG-Reeds*. <https://www.eg-reeds.com/es/la-importancia-del-trabajo-postural-y-respiratorio-previo-al-inicio-del-estudio-de-los-instrumentos-de-viento-madera/>.
- Gómez Rodríguez, R. (2019). *Fisioterapia en el músico. Prevalencia de alteraciones musculoesqueléticas en el músico* [Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá]. TESEO. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=dUOO3TBRd7Y%3D>.

- Granda Vera, J., Cortijo Cantos, A. y Alemany Arrebola, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1409-1432.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- Iñesta, C. (2006). *Demanda fisiológica en músicos profesionales* [Tesis doctoral, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional de la Universidad de Oviedo. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/15353/TD_ClaudiaI%C5%86esta.pdf?sequence=1.
- Klein-Vogelbach, S., Lahme, A. y Spirgi-Gantert, I. (2010). *Interpretación musical y postura corporal*. AKAL.
- Lederman, R. J. (2003). Neuromuscular and musculoskeletal problems in instrumental musicians. *Problems in Instrumental Musicians- Muscle y Nerve*, 27(5), 549-561.
- López, R., y García, E. (2018). *Tu suelo pélvico. Ese gran desconocido*. Planeta.
- Martín Arribas, M.C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29.
- Martín, T. (2015). *Cómo tocar sin dolor. Tu cuerpo tu primer instrumento*. Piles.
- Masteling, M., Mascarenhas, T. Y. y Natal, R. (2015). Urinary Incontinence in Musicians: A Preliminary Study. *IEEE 4th Portuguese Bio Engineering Meeting*, (1), 26-28.
- Morales, P. (2011). *Guía para Construir Cuestionarios y escalas de actitudes*. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Construcción-de-cuestionarios-y-escalas-Morales-V.-Pedro-2011.pdf>.
- Organización Mundial de la Salud (9 de junio de 2021). *Obesidad y sobrepeso*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>.
- Orozco, L. y Solé, J. (1996). *Tecnopatías del músico*. Aritza.
- Parry, C. B. W. (2004). Managing the physical demands of musical performance. En A. Williamson (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance* (pp. 41-60). Oxford University Press.
- Pegurier, E. (1994). Instrumentistes à vent, quels sont vos problèmes de santé ? Enquête. *Medicine des arts*, (8), 6-10.
- Pérez, A. M. (27 de marzo de 2016). Ocho beneficios que los hipopresivos aportan a los músicos de viento y cantantes. Aninasana. <https://www.aninamasana.com/es/ocho-beneficios-hipopresivos-musicos-viento-cantantes>.
- Quijano Loma, N. (2018). *Valoración y prevención de disfunciones del suelo pélvico después del embarazo* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio institucional de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/14130/QuijanoLomaN.pdf?sequence=1>.
- Resel, L. y Moreno, J. (2000). *Atlas de la Incontinencia Urinaria*. Editorial L. Resel.
- Rosset, J. y Odam, G. (2010). *El cuerpo del músico. Manual de mantenimiento para un máximo rendimiento*. Paidotribo.
- Suescún Lopera, M. y Valencia Ruiz, J. (2019). Lesiones musculoesqueléticas de miembro superior y tronco en músicos instrumentistas asociadas a la práctica y sus estrategias de prevención (ejercicio físico e higiene postural) [Trabajo Fin de Grado, Universidad CES Medellín]. Repositorio Institucional de la Universidad CES. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5822>.
- Tim, S. y Mazur-Bialy, A. I. (2021). The Most Common Functional Disorders and Factors Affecting Female Pelvic Floor. *Life*, (11), 1397.

Todorova, M. y Reque, J. (13 de abril de 2020). Músicos y lesiones crónicas. Digital melómano. <https://www.melomanodigital.com/musicos-y-lesiones-cronicas/>.

Velázquez, A. (2020). El artista sin dolor. Técnicas para evitar dolores y lesiones y alcanzar una óptima interpretación. Ma non troppo.

Reseña biográfica de los autores

Aintzane Barona. Licenciada en Oboe en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Ha formado parte tanto en orquestas sinfónicas como en bandas profesionales de toda Euskadi. Fundadora de la Asociación de Doble Caña de Euskadi. En la actualidad, compagina la labor docente en el Conservatorio Profesional de Música Juan Crisóstomo de Arriaga de Bilbao con la realización de su tesis en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica en la UPV/ EHU.

Cristina Arriaga. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad en el Área de Didáctica de la Expresión Musical. Su actividad investigadora se ha centrado en la motivación y la didáctica de la música desde un enfoque reflexivo, interdisciplinario y creativo. Desde 2013 colabora con la Universidad Jaume I de Castellón en experiencias comprometidas con la transformación social y la acción comunitaria a través de la música.

Vicenta Gisbert. Doctora en Ciencias de la Educación, Licencia en Oboe, Máster en Neurociencias para Docentes y actualmente PDI en la UAM en el Departamento Interfacultativo de Música de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Ponente y organizadora de numerosas Jornadas, Seminarios y Congresos Internacionales. En su producción científica destaca Applied Sciences, LEEME, Artseduca, Eufonía, Creatividad y Sociedad entre otras muchas. Pertenece a comités científicos y de redacción de revistas españolas y extranjeras.

Pedro Manuel Martínez. Doctor en Ciencias Políticas y Sociología. Ha desarrollado sus investigaciones en sociología urbana abordando los procesos de inclusión y exclusión, las desigualdades espaciales y los efectos de la exclusión social sobre los barrios con privación. Su línea de investigación está vinculada al análisis de los efectos de las TIC sobre la brecha digital, el e-Gobierno y, el desarrollo de la ciudadanía digital. Ha sido profesor visitante en Wilf Malcolm Institute of Educational Research (Nueva Zelanda).

GORPUTZ-ADIERAZPENA ETA ORIENTAZIOA, LEHEN HEZKUNTZAKO IKASKETA-ZERBITZUAREN PROPOSAMEN BAT

A SERVICE-LEARNING PROPOSAL ON CORPORAL EXPRESSION AND ORIENTATION IN PRIMARY EDUCATION

Olatz Bastarrica Varela^{*1}, José Víctor García Rivas^{**}, Judit Martínez-Abajo^{**}

* Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Hezkuntza,
Filosofia eta Antropologia Fakultatea (HEFA II-Eraikina)

** Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Hezkuntza eta Kirol Fakultatea

Laburpena

Ikerlan honek Ikaskuntza-Zerbitzu (I+Z) bidezko proposamena aztertzen du, Bizkaiko eskola publiko batean. Horretarako, Gorputz-Hezkuntzako sekuentzia didaktikoa burutu da Gorputz Adierazpeneko saioen eta Orientazio saioen bidez. Lehenengo mailako bi ikasle taldeek parte hartu zuten. Helburu nagusia; Lehen Hezkuntzako ikasleek Gorputz Adierazpeneko eta Orientazioko edukiak lantzea eta horretarako Hezkuntza eta Kirol Fakultateko Gorputz Hezkuntzako minorrean aritu den ikasle batek martxan jarri du I+Z metodologia erabiliaz. Kasu-azterketa honetan, gertatutakoaren inguruan informazio biltzeko narrazio etnografikoak eta ebaluazio-errubrikak erabili dira, analisia egiteko kategorizazio sistema induktibo-deduktiboa erabili da. Emaitzetan ikus daiteke faktore laguntzaileak ikaslearen gogoia eta irakasle taldearen abegia eta jarrera izan direla eta faktore oztopatzaileak berriz, denboraren urritasuna eta ikasleen arteko lehiakortasuna. Unibertsitateko ikaslearentzat oso ikaskuntza handia suposatu du, ikastetxekoekin harremanetan jarri behar izan delako eta bere proposamena zuzendaritza aurrean defendatu, lanbiderako funtsezkoak izango diren konpetentziak martxan jartzen eta ikasleen kasuan, euren artean sortzen diren harremanen inguruan kontzientzia hartzeko baliagarria izan dela ondorioztatzen da.

Hitz gakoak: Ikaskuntza-Zerbitzua, Gorputz Hezkuntza, Gorputz Adierazpena, Orientazioa, Jolas kooperatiboak.

Abstract

This study describes a Service Learning (SL) project proposal in a public school in Bizkaia. A didactic sequence of Physical Education was carried out with sessions to work on Body Expression and Orientation. Two groups of first year students participated. The main objective has been that the students work the contents of Body Expression and Orientation, for which a student who has implemented the S-L methodology. To collect information have been used ethnographic narratives and evaluation rubrics. Has been used an inductive-deductive categorization system. The results show a good team spirit among the students and good attitude of the teaching staff, among the hindering factors are the shortage of time and competitiveness among the students. The university student mentions that it has been a great learning experience, as he has come into contact with the center and its proposal has helped him to put his professional skills into practice.

Keywords: Service Learning, Physical Education, Body Expression, Orientation and Cooperative games.

¹ Korrespondentzia: Olatz Bastarrica Varela, Gorputz Adierazpenaren Didaktika Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (HEFA II-Eraikina) Oñati plaza, 3 (Donostia-San Sebastián, Gipuzkoa). E-mail: Olatz.bastarrica@ehu.eus

Sarrera

Ikasketa-Zerbitzua

Ikasketa-Zerbitzua (I+Z) modu desberdinetan definitu izan da. Tapiarentzat (2005) I+Zn parte hartzen duten ikasleak protagonistak dira eta erakunde edo eskola bateko premia edo behar berezi bati erantzuna ematen saiatzen dira, proiektu egituratu baten bidez; hezkuntza formalean edo informalean esku hartuz. Horrez gain, proposamen pedagogiko bat ere bada; Battle-n *et al.* (2013) arabera, Ikaskuntza-Zerbitzuak ikasleen ikaskuntza sustatzen du, komunitatean egindako esperientzietan aktiboki parte hartuz. Ikasketa-Zerbitzuetan lantzen den metodologiari esker, ikasleak egiten duen zerbitzuko pertsonekin inplikatzeko da, errealitatea ezagutzen du eta erakunde edo eskola horrek dituen beharrei irtenbidea ematen saiatzen da, nahiz eta Ikasketa-Zerbitzuetan bizi den errealitatea ezin den guztiz ezagutu (Folgueiras eta Luna, 2010). Ikasketa-Zerbitzuaren bidez, ikaskuntza sustatzen da komunitatean egindako esperientzietan aktiboki parte hartuz, proiektu egituratu eta intentzionatu baten bidez (Puig *et al.*, 2007), tokiko premiak konpontzeko komunitate-zerbitzu batean konprometitzen dira ikasleak, trebetasun akademikoak, erantzukizun zibikoaren zentzua, komunitatearekiko konpromisoa eta pentsamendu kritikoa garatzen dituzten bitartean (Battle *et al.*, 2013; Tapia, 2010).

Tapiak (2010) Ikasketa-Zerbitzuaren hiru ezaugarri nabarmentzen ditu: protagonismo aktiboa, zerbitzu solidarioa eta ekintza solidarioarekin planifikatutako ikaskuntza, komunitateari benetako zerbitzua emanez, ikasteko eta elkarrekotasun esparru batean lankidetzan aritzeko baliagarria izanez. Prozesuan hiru etapa izaten dira; lehenengoan errealitatearekiko hurbilketa, problematikaren diagnostikoa eta proiektuaren planteamendua. Bigarrenengoan, aurreko guztiarekin proiektua aurrera eramango da, planteatutako proiektua edo unitate didaktikoa, horretarako aurretik identifikatu diren beharretan oinarrituz ikasleentzako saioak prestatu behar dira. Eta azken etapan, proiektuaren itxiera eta ebaluazioa izango da.

Zerbitzua eman aurretik, erakundearen errealitatea ezagutu eta esku-hartze eraginkorra egiteko eta komunitateari kalitatezko zerbitzua emateko aukera emango duen berariazko prestakuntzan zentratzen da (Rovira *et al.*, 2011). Zerbitzua egiten den bitartean errealitatearekin harremanetan jartzen da, jardueren eta jolasen bitartez, ikasleek baliabide pertsonalak, hala nola, ezagutzak, trebetasunak, gaitasunak, balioak eta estrategiak garatzen ditu (Huber, 2005). Ekintzaren bidez ikasten du, zerbitzua egin eta gero hausnarketa eta ebaluazioek zentzua ematen diote esperientziari, beharrezko kontzientzia hartzeko. Baina, horrez gain, ondorengo ekintzetarako hobekuntza-proposamenak garatzeko aukera da (Rovira *et al.*, 2011).

Ikasketa-Zerbitzua Gorputz Hezkuntzan

Gorputz hezkuntzaren bidez Ikasketa-Zerbitzuaren metodologia aplikatzea gaur egungo joera bat da bere izaera praktikoagatik, sortzen dituen elkarreragin pertsonaletan aberastasuna duelako behar zehatz eta errealetatik abiatzen baita, ikasleei gai-

tasun profesionalak eskuratzeko aukera ematen dietelako praktika errealeko egoeretan kokatuz eta talde-lana, lan kooperatiboa, errespetua, lankidetzeta eta aniztasunaren onarpena sustatzen du (Capella-Peris *et al.*, 2014; Chivaren *et al.*, 2018; Franco-Sola eta Figueras, 2020; Pérez *et al.*, 2014; Rubio, 2014).

Gorputz Adierazpena

Gorputz-Adierazpena gorputza erabiltzea, barneratzea, bilatzea eta onartzea, eta gorputzaren sormenaren bidez emozioak, ideiak, pentsamenduak, sentipenak, sentimenduak eta bizipenak adierazten dira (Montávez, 2012), gorputza komunikatzeko eta adierazteko tresna bikaina bihurtzen da, keinuak eta mugimenduak eginez; batzuetan hitzak erabiliz (Vizcarra, *et al.*, 2014). Heziketa emozionala garatzeko tresna da, ikasleen estimulazio afektiboa bermatzeko, sentimenduak modu erregulatu batean adierazteko eta gaitasun sozioemozionalak garatzeko egoerak gertatzen direlako, talde dinamikak bezalakoak (Cela, 2014), estrategia emozionalak garatu behar dituzten esperientziak eskaintzen ditu, hala nola besteei entzuteko eta ulertzeko gaitasun enpatikoa erakustea, ikaskideei aukera emozional desberdinak eskaintzea, eta abar (Ruano, 2006).

Gorputz-Adierazpenarekin erlazionatutako jarduerak planteatzerakoan jolasa erabiltzen da hezkuntza-baliabide gisa, proposamenak ludikoak izaten saiatzen dira, norberaren gorputza ezagutzea, ikasle taldea ezagutzea, nor bere burua eta besteena onartzea, inhibizioa kentzea, komunikazioa, eta abar sustatzen du ikasleengan (Castillo eta Rebollo, 2009; Castañer eta Camerino, 2006).

Orientazioa

Oinarrizko gaitasun fisiko bat hobetzen laguntzen duen kirola da, erresistentzia, bereziki kardiobaskularra, gainera faktore soziologiko handia dauka eta hau, kanpoko giroarekin erlazionatuta dago, hala nola, lagunak edo ikaskideak, izan ere, pertsona baten baino gehiagoren laguntza behar izaten da ibilbidea egin ahal izateko, adibidez, iparrorratza eta mapa eramateko arduradunak, denbora kudeatzen duena (McNeill *et al.*, 2006). Horretaz gain, aire zabalean egiten den kirol bat da, non lehiakideek lurrian markatutako puntu kopuru bat bisitatu behar dute ahalik eta denbora laburrenean, plano edo iparrorratz batez lagunduta (Baena *et al.*, 2014). Naturako jarduerak natura ingurunearekin bat datozen jarduera fisikoak dira, ingurumenean inpaktu handirik eragin gabe. Gainera, orientazioak hezkuntzan balio esanguratsua dauka, ingurune naturala ezagutzeko beharrezkoak diren mugimendu eta teknika guztiak aztertzen eta garatzen direlako (Gallego *et al.*, 2010).

Orientazioa lantzen denean, planoak eta iparrorratzak interpretatzeko eta hainbat ingurunetan orientatzen jakiteko trebetasunak lantzen dira, eta horretaz gain, honako hauek: gainerako kideak errespetatzea taldean zein bikoteka lan eginez; sexuen arteko berdintasuna, elkartasuna, lankidetzeta eta bizikidetzeta bezalako balioak eskuratzeko; gorputz eta kirol-jardueretan parte hartzea; eta abar (Rodríguez, 2017).

Mapa: Lur zati baten paperezko irudikapena da, lurraren eskalan egiten dena. Lurraren formak eta xehetasunak irakurtzeko balio dute. Mapan, sestra-kurben, koloreen eta sinboloen bidez adierazten dira. Mapan kontrolen deskribapena egiten da. Kontrol kopuruaren eta bakoitzaren kokapen zehatzaren buruzko informazio gehigarria eskaintzen du.

Iparrorratza: Norabidea zehazteko tresna magnetikoa da, jatorriz txinatarra. Lurra iman handi bat bezala hartzen du. Iparrorratz klasiko bat plataforma garden batez eta erruedila mugikor batez osatuta dago (Espainiako Orientazio Federazioak, 2018).

Kontrolako txartela: Orientazio elementu hau lasterkariei ibilbidea hasi aurretik ematen zaie. Kontrol guztietatik pasatu dela ziurtatzeko balio du.

Kontrolak/balizak: Mapan markatuta daude, zenbaki eta borobil gorri baten bitartez. Baliza hauek ibilbidetik kokatzen dira eta bakoitza kontrol-kodigo bat dauka lasterkariek leku horretatik pasa dela adierazteko erabili ditzaten.

Helburuak

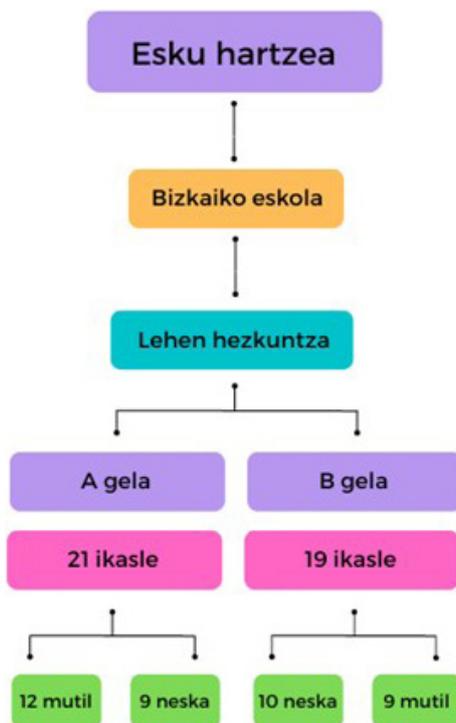
Atal honetan ikerketa honetako helburuak azaltzen dira:

- Gorputz-hezkuntzako sekuentzia didaktiko bat planifikatzea eta aurrera eramatea Gorputz Adierazpena eta Orientazioa lantzeko, ikasleen autonomia bultzatzeko eta euren arteko harremanak eta bizikidetzak hobetzeko.
- Ikaskuntza-Zerbitzuan oinarritutako proposamen teoriko-praktikoa osatzea eta eskola batean aurrera eramatea Gradu Amaierako Lanean eskuratu behar diren gaitasun ezberdinak lantzeko.

Metodoa

Partaideak

Ikasketa-Zerbitzua proiektua Bizkaiko eskola publiko egin zen. Sekuentzia didaktikoa Lehen Hezkuntzako lehen mailako ikasleekin jarri zen martxan, hain zuzen ere 6 urteko ikasleekin, A eta B klaseetan banatu zeuden. A klasean 21 ikasle daude; horietatik 12 mutilak dira eta 9 neskak. B taldean berriz 19 ikasle daude, horietatik 10 neskak dira eta 9 mutilak (1. grafikoa).

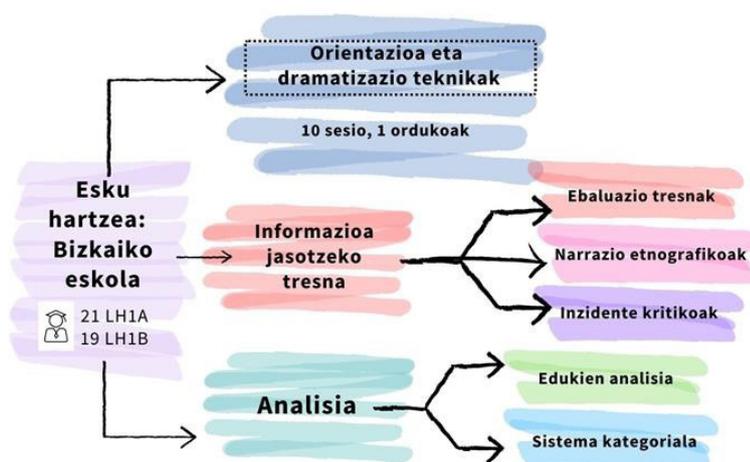


1. grafikoa

Partaideen mapa kontzeptuala

Esku-hartzearen diseinua eta antolaketa

Gorputz-Adierazpenari eta Orientazioari buruzko sekuentzia didaktiko baten proposamenean oinarritzen da, 10 saioko sekuentzia didaktikoa prestatu zen; 6 saio, gorputz-adierazpenarekin lotuta eta 4 saio orientazioarekin (ikus 2. grafikoa)



2. grafikoa

Eskuhartzearen mapa kontzeptuala

Sekuentzia didaktikoan zehar ikasleek banaka, binaka eta talde txikietan lan egiten dute, jarduera hauen helburua ikasleen arteko harremanak hobetzea da, horretarako, ikasle guztiek ikaskide guztiekin jarduteko aukera dute, gehienetan jolas kooperatiboen bidez. Proposamena aurrera eramateko lehenengo saioan esku-hartzearen aurkezpena egin zen landuko ziren gaiak azalduz. Saioen antolaketari dagokionez, beroketa txiki bat egin zen ondoren jolas desberdinei bide emanez, hasierako jolasak banaka edo bikoteka egin ziren eta behin jolasen dinamikak ulertuta talde txikietan banatuta egin ziren.

Gorputz-Adierazpeneko saioetan, ikasleek banaka edo binaka lan egiten zuten nork bere gorputza eta bere kidearena deskubritzen, jolas errazak eginez eta trebetasun desberdinak eskuratuz, saioak aurrera joaten ziren einen jolasaren konplexutasuna handituz joan zen, eta ikasleek errekurtsio gehiago erabili behar izan zituzten.

Orientazioa Gorputz-Adierazpenaren antzera landu zen, oinarrizko kontzeptuak barneratuz, banakako eta talde-txikietan egiteko jolasen bitartez. Talde txikietan eta mapa baten laguntzarekin, orientazio-lasterketa txiki bat egin zuten eskolako espazioan zehar.

Saioak bukatzean borobilean eserita saioaren inguruan hitz egiten zen. Guztien artean hausnarketa txiki bat eta ikasleei feed-backa emanez bukatzen zen eta ikasleek autoebaluazioa betetzen zuten.

Ikerketa tresna

Atal honetan informazioa eta ebaluazioa jasotzeko tresnak azaltzen dira.

- Narrazio etnografikoa (egunerokoa), Lehen Hezkuntzako Ikasleekin izandako saioan gertatutakoari buruzko informazio guztia jasotzen da. Gertakari kritikoak eta saioaren bukaeran emandako feed-backak agertzen dira.
- Saio bakoitzean zehar ebaluazio errubrika betetzen zen (1. taula), bertan, ikasleen sententzioak ikasleen motibazioa, interesa eta talde-lana behatzen zen, horrekin loturik landa oharrak hartzen ziren ebaluazio errubrikan jasotako informazioa osatzeko.

1. taula

Ebaluazio errubrika

GORPUTZ ADIERAZPENA ETA ORIENTAZIOA			
Irakaslearen ebaluazioa Data: __/__/____ Saioa: ____	GORPUTZ HEZKUNTZA	Lorpen-maila	
		BAI	EZ
Irakaslearentzako lorpen adierazleak			
1. Elkarlanean aritzeko gai izan dira?			
2. Taldeko kide guztien ikaskuntza eta parte-hartzea bermatu da?			
3. Erabakiak guztion artean hartzeko gai izan dira?			
4. Taldeak orekatuak izan dira?			
5. Ikaskideak errespetatu dira?			
6. Jolasaren arauak errespetatzeko gai izan dira?			
7. Aktiboki parte hartzeko gai izan dira?			
8. Interesa eta jarrera positiboa izateko gai izan dira?			
9. Motibazioa eta inplikazioa erakusteko gai izan dira?			
10. Ikasleek beraien emozioak kontrolatzeko gai izan dira?			
Oharrak:			
Inzidente kritikoak:			

- Autoebaluazioa egiteko «semaforoa», ikasleek jolasetan zehar izan zuten parte hartzen baloratzeko. Laukiak gorri (burututako lana ez bazen ona izan, edo ez bazuten ekarpenik egiten), horiz (ondo egin bazuten, baina hobeto egin zezaketen) edo berdez (lana zuzena izan zela uste bazuten). (Ikusi 2. Taula).

2. taula

Semaforo errubrika

LH1A	ONDO: BERDEA		ERDIZKA: HORIA		GAIZKI: GORRIA	
	Adi entzun dut	Jarrera ona ikaskideekin	Hobetzen ahalegindu naiz	Jolas arauak errespetatzen ditut	Materiala errespetatu dut	Gaurko saioa nire gustukoa izan da
IZENA:						
Azaroaren 9a						
Azaroaren 16a						
Azaroaren 23a						
Azaroaren 30a						
Abenduaren 9a						
(...)						

Analisia

Zerbitzuan zehar ateratako informazioa sistema kategorial batean egituratu zen (ikus, 3 taula). 3 atal desberdinetan banatzen da; dimentsioak (analizatuko diren elementu guztiak biltzen ditu), kategoriak eta azpikategoriak. Egindako saio bakoitzean gertatutakoari buruzko datuak bildu ondoren (narrazio etnografikoak eta ebaluazio tresnak), hainbat irizpide sortu ziren ikasleekin lotutako hainbat faktore aztertzeko. 5 dimentsiotan banatuta dago; esperientzia eta anekdotak, planifikazioa, harremanak, sentipenak eta gertaera kritikoak. Dimentsio hauek kategorial desberdinetan elkarlotuta daude eta hauek azpikategorietan erlazionatuta daude.

3. taula

Sistema kategorialaren taula

Dimentsioak	Kategoriak	Azpikategoriak
Esperientzia eta anekdotak		
Planifikazioa	Aspektu metodologikoak	Arauak
		Denboraren kudeaketa
		Espazioa eta materiala
		Taldekatzeak
	Faktore erraztatzaileak	Ikastetxea eta bertako langileak
		Ikasleen jarrera
Faktore oztopatzaileak	Denbora	
	Ikasleen jarrera (lehiakortasuna)	
Harremanak	Proposamen didaktikoaren ebaluazio/ balorazioak	Balorazio pertsonala
		Ikasleen balorazioa
		Ikasleen zailtasunak
		Ikastetxearen balorazioa
	Ikasleen arteko harremanak	
	Irakasle/ikasle harremanak	
Sentipenak	Kezkak/ zalantzak	
Gertaera kritikoak	Hartutako erabakiak	

Kategoriak sortzeko narrazio etnografikoen (egunerokoa) eta ebaluazio taula desberdinen bitartez pilatu da. Saioak burutu ostean, gertatutakoaren inguruko txosten txiki bat idatzi zen eta ondoren informazioa laburtu, elkartu eta antolatu da.

Emaizak

Atal honetan Ikasketa-Zerbitzuan planteatutako esku-hartzearen dimentsio ezberdinak aztertzen dira, horien artean: esperientzia eta anekdotak, planifikazioa, harremanak, sentimenduak eta gertaera kritikoak daude.

Esperientzia eta anekdotak

Ikasleak Ikasketa-Zerbitzua proiektuari esker, lehen hezkuntzako irakasle gisa esperientzia aberasgarri bat bizitzeko aukera izan du. Izan ere, irakaslearen prestakuntzarako baliagarriak izango zaizkion eduki ezberdinak ikasi ahal izan ditu lehenengo mailako ikasleekin egon den bitartean.

Ikasleekin sekuentzia didaktikoa hasi aurretik, jolasak prestatu zituenean jolasak entretenigarriak eta baliagarriak izan zitezkeela uste zuen, eta Gorputz-Adierazpenari eta Orientazioari buruzko oinarritzko kontzeptu batzuk ikas zitzaizkela, lehiaketarik gabeko jolasetan taldean lan eginez. Baina, lehenengo bi saioak egin ondoren, konturatu zen ikasleek oso barneratuta zutela gorputz-hezkuntzako ikasgaiak korrika egin eta elkarren artean lehiatu behar zutela. Beraz, hain desberdinak diren jolasak prestatzean, horietako batzuk aspertu egin ziren.

«Zoo» jolasean ikusi dut, ikasle batzuk korrikan hasi direla espazio osoan zehar, nik ezer esan gabe. Haiengana hurbildu naiz eta galdetu diet ea zergatik batbatean hasi diren korrika egiten eta hauek esan didate aspertzen ari zirela korrika egiteko jolasak nahi zituztela. (Az 25, NE)

Behin egoera hori ikusita, saio batzuetan askatasuna eman nien ikasleei haiek nahi zuten jolasteko, betiere lantzen ari zenarekin zerikusia baldin bazuen. Horrek ikasleen motibazioa, interesa eta inplikazioa areagotzea eragin zuen.

Ikasleek jolas bat proposatu didate, gorputz adierazpenarekin zerikusia duena eta oso ideia interesgarria iruditu zait. Talde txikietan «istorio» txiki batzuk sortu behar izan dituzte. Horretarako, talde bakoitzari 10-15 minutu eman dizkiet istorioa pentsatzeko eta ondoren ikasleen aurrean antzeztu ahal izateko. (Az 23, NE)

Planifikazioa

Planifikazioaren dimentsiaren barruan beste kategoria batzuk agertzen dira: aspektu metodologikoak, faktore erreztatzaileak, oztopatzaileak eta proposamen didaktikoaren balorazioa.

Aspektu metodologikoak

Arauk: Gizakien elkarbitzarako funtsezkoak dira, horregatik, oso garrantzitsua da argi uztea zeintzuk diren egin ezin dituzten gauzak eta ekintza horiek eginez gero, ondorioak izango dituztela.

Lehen Hezkuntzako ikasleekin lehenengo saioa hasi baino lehen, zuzendaritza taldearekin hitz egiten ibili naiz eta eskolako arauak; bereziki patioan ezarrita daudenak, azaldu dizkidate. Horietako batzuk dira: COVID-19-a dela eta ezin dira esleitutako espaziotik atera, ezin dira eskola eraikinean sartu, euskeraz hitz egin behar dute, erabiltzen den materiala zaindu behar da, ikasleak errespetatu behar dira, eta abar. (Az 9, NE)

Denboraren kudeaketa: Ikasleekin sekuentzia didaktikoa hasi aurretik, saioak planifikatu behar izan ziren.

«Saio bakoitzeko jolas asko prestatzea erabaki nuen denbora soberan zegoenean ezer ez egiteko. Beraz, saio bakoitzeko 5 jolas inguru prestatu nituen». (Az 9, NE)

Ondoren, ikasleentzako esanguratsuagoak ziren jolasak hautatzen nituen.

Nahiz eta ez genuen programatutako jolas guztiak betetzeko denborarik izan, garrantzitsuenak eta dibertigarrienak egin genituen. Gainera, jolasen batean ikusten banuen ikasleak ondo ari zirela lanean eta jolasa gozatzen ari zirela, ahalik eta gehien luzatzen saiatzen nintzen, nahiz eta horrek beste jolas batzuetan jolasteko denborarik gabe geratzea eragin. (Az 11, NE)

«Letrak osatzearen» jolasean ikasleak oso inplikaturik eta jolasteko goz ikusi ditut. Elkarri laguntzen ibili dira, gorputza erabiliz agindutako letra osatu ahal izateko. Behin eginda, ziztu bizian hurbildu zaizkit, ondoren zer letra egin behar zuten esan diezaien. Ikasleen portaera hori ikusi dudanean, jolasarekin jarraitzea erabaki dut. (Az 11, NE)

Saioen harrera-fasean hamar minutu inguru erabiltzen ziren beroketa egiteko, ikasleei zer moduz dauden galdetzen eta saioan zehar egingo ziren jolasak azaltzen ziren. Saioa amaitzean, hausnarketarako tartean borobilean jartzen ziren, eta jolasen inguruko inpresioak hartzen ziren, bukatzeko saioaren ebaluazioa egiten zen, horretarako ebaluazio-errubrikak betetzen ziren.

Oro har, saioaren erdia jolasten pasatzen genuen eta beste erdia hitz egiten. Hala ere, ez dut uste hitz egiten genuen denbora hori galdu genuenik, baizik eta ikasten jarraitzeko beste modu batean erabili genuela. (Ab 9, NE)

Espazioa eta materiala: Gorputz hezkuntzako sekuentzia didaktikoa Aurrera eramanteko espazio txikia izan zuten, beste leku guztiak beste gradu batzuetako ikasleek

betetzen baitzitezuten. Gorputz hezkuntzako saioetan erabiltzen duten espazio desberdina da.

Eskolako zuzendaritza taldearekin egin dudan lehenengo bileran, hauek sekuentzia didaktikoa egiteko esleitu didaten espazioa azaldu didate. Hori ikusita, azaldu diet espazio nahiko txikia dela, eta ez diela aukerarik ematen ikasleei korrika egiteko, ezta leku gehiago eskatzen duten beste jolas batzuk egiteko ere. Azkenean, zuzendaritzako taldeak proposatu didate espazio handiago bat eskatzen duen jolasen bat egin behar badut eskolaren atzean dagoen espazioa erabili dezakedala, beti ere irakasle batekin egonda, eta horrela ikasleek leku gehiago izan dezaketela ikasleek. Eskola atzean dagoen espazioa belarrezko zelai bat da. (Az 9, NE)

Hasierako saioetan, unibertsitateko ikaslea jolas guztiak esleitutako espazio txikian egiten saiatu zen, baina oso zaila zen, ikasleak ez baitziren ondo sentitzen eta ezin baitzuten erraz jolastu. Beraz, 4. saiotik aurrera, espazio handiagoa eskatzen zuten jolasak zelaian egin ziren.

Gaurko saioan zelaira joan gara azkenengo jolasa egitera. Zelaira heldu garenean ikasle leku batetik bestera korrikan hasi dira. Ideia polita iruditu zait minutu batzuetan ikasleei askatasuna ematea nahi zuten erara jolasteko. Lehenengo aldia izan da ikasleak hain pozik eta jolasteko gogo askorekin ikusi ditudala. (Az 18, NE)

Materialari dagokionez, ia ez da materialarik erabili sekuentzia didaktikoan zehar, eta behar izan denean irakasleak eraman du.

«Lehenengo saioko bi jolasetan batez ere, ikasleen izenak ezagutzeko puxika batzuk eta futboleko pilota bat erosi zituen». (Az 16, NE)

Taldekatzeak: Sekuentzia didaktiko honetan taldekatze mota desberdinak erabili dira, horrela ikasle haien guztien artean elkar ezagutzeko aukera zuten.

Hasierako saioetan, ikasleei taldeak beraiek nahi zuten bezala egiteko askatasuna ematen nien. Baina beti talde berdinek egiten zituzten eta mutilak alde batetik eta neskek bestetik jartzen ziren. Horrela ez zegoen elkar ezagutzeko aukerarik eta horretaz gain, taldeak ez zeuden batere orekatuak. (Az 25, NE)

Gaur ideia ona iruditu zait ikasleei taldeak beraiek nahi zuten bezala egiteko askatasuna ematea. Taldeak berehala egin dituzte, mutilak mutilekin jarri baitira eta neskek neskekin. Egoera hori ikusi dudanean, taldeak aldatzen saiatu naiz, baina kasu handirik egin ez didatenez, oraingoan ez dut ezer egin. Baina hurrengo saiotik aurrera nik egin beharko ditut taldeak. (Az 11, NE)

Pixkanaka, ikasleak ezagutzen ez zuten pertsonekin jolasten hasi ziren, nahiz eta gela berean egon, eta elkarri laguntzen hasi ziren. Saioak aurrera egin ahala, ikasleen

arteko kooperazioa eta komunikazioa hobetzen joan zen. Orokorrean ez da taldekideen arteko arazorik gertatu eta nahiko ondo moldatu dira talde jolasetan.

Faktore erraztatzaileak

Ikerketan bi faktore erraztatzaileak topatu dira; ikasleen jarrera eta ikastetxeak eta bertako lankideek egin duten harrera.

Ikasleen jarrera

Sekuentzia didaktiko osoan zehar lehen mailako ikasleek oso aurretiko jarrera ona erakusten zuten jolasteko orduan. Gainera, saio guztien hasieran, ikasleen parte-hartzea, interesa, inplikazioa eta motibazioa oso handia zen eta jolasteko gogo askorekin ikusten ziren.

Gaurko saioa hasi baino lehen ikasleen bila joan naizenean, berehala hurbildu zaizkit korrikan, eta gaur zer jolas egin behar ditugun galdetu didate. Ikasleak oso motibatuta eta jolasteko gogo askorekin ikusi ditut. (Az 23, NE)

Saio guztietan, bi taldeetan oso giro polita egon zen. Une jakin batean ikasleen arteko tirabira txiki batzuk kenduta, ikasleek irakaslearengan jarri zuten konfiantza osoa. Nahiz eta ikasle asko izan, horietako batzuk ezagutzeko aukera izan zen eta lotura berezia sortu zen irakasle eta ikasleen artean. Ikasleak motibatuta eta parte hartzeko gogo handia zuten, saioak nahi bezala ateratzen ari ziren.

Faktore oztopatzaileak

Denbora eta ikasleen lehiakortasun jarrerak faktore oztopatzaileak izan dira.

Denbora

Saioa aurrera eramateko gutxi gorabehera ordu bete zegoen, ezinezkoa zen denbora guztia jolasten pasatzea, beste faktore batzuk kontrolatu ezin zirelako. Saio bakoitzeko programatutako 5 jolasetatik 2-3 inguru besterik ez ziren egiten. Hala ere, sarre-rako fasea eta hausnarketa-fasea amaieran egiten ziren, esku hartzearekin zerikusirik ez zuten gauzak gertatzen ziren eta denbora are gehiago murrizten zen. Beraz, aipatutako fase guztiak kenduta 20-25 minutu ematen zen jolasten.

Gaur 3 jolas baino ezin izan ditugu egin. Hainbat ikaskideren artean izan diren gatazka txikiez gain, beste maila batzuetako ikasle asko gure espaziotik pasatzen aritu dira. Horietako batzuek ikasleren batekin talka egin dute eta negarrez hasi dira. Geldialdi asko egin behar izan ditugu etengabe sartzan ari zirelako, beraz, jolasak ia ez du ezertarako balio izan. (Az 25, NE)

Saio bakoitzaren aurretik kanpoko edozein faktorek saioaren garapenean esku har ez zezan saiatzen da, baina errealitatean ezinezkoa da. Kanpoko faktoreen adibideak; beste maila batzuetako ikasleek 10 minutuz ibili ziren esleituta zegoen espaziotik pasatzen edo irakasleak ikasle bat edo batzuk hartu eta minutu batzuetan eramaten zituen berarekin hitz egiteko. Horrek, egiten ziren jolasa gelditzea eragiten zuen.

Proposamen didaktikoaren ebaluazio eta balorazioak

Kategoria honetan agertzen diren azpikategoriak hauek izan dira: balorazio pertsonala, ikasleen balorazioak, ikasleen zailtasunak eta ikastetxearen balorazioa.

Balorazio pertsonala

Orokorrean oso esperientzia aberasgarria izan da, lehen mailako ikasleekin egon ahal izatea eta haiei laguntzen saiatzea, gehienetan ikaskideen arteko lankidetzaz sustatzen duten jolasak planifikatuz.

Zerbitzua hasi aurretik planeatuta neuzkan jolas gehienak aurrera eramanez, eta denbora soberan ere egon da ikasleek lantzen ari ginen gaietan lotutako jolas propioak sortzeko. (Ab 14, NE)

Aurreikusitako gauzak gertatu badira ere, konfiantza eta segurtasun giroa bermatu da irakasle eta ikasleen artean. Eskolako ikasleek ondo hartu dute irakasle berria eta horrela adierazio diote.

Ikasleen bila joan naizenean esleituta geneukan espaziora eramateko, denak korrika etorri dira niregana, eta irribarre batez galdetu didate zer jolas egingo genuen gaur. (Az 25, NE)

Ikasleen balorazioak

Saioen bukaeran ekintzei inguruko ikasleen balorazioa zein zen jakiteko hausnarketa txiki bat planteatzen zen. Horretarako, galdera batzuk prestatzen ziren: Nola sentitu zarete? Gustuko izan duzue saioa? Zer da gehien eta gutxien gustatu zaizuen? Zer ikasi duzue gaurko saioan? Horrez gain, ikasleek auto-ebaluazio bat betetzen zuten, saioaren inguruko informazioa emanez.

Jolasak bukatzean saioan zehar gertatutakoaren inguruan hitz egin dugu hausnarketarako-fasean. Horretarako hainbat galdera egin dizkiet eta ikasleen feedbacka jaso dut. Hori egiten genuen bitartean, ikasleak «auto-ebaluazioa» fitxa bete dute. (Az 18, NE)

Eginiko hausnarketetan ikasleek gustura ibili zirela adierazten dute. Gainera, saioan zehar zer ikasi zuten galdetzean, haietako askok taldean hobeto lan egin zutela adierazten dute. Batzuetan jolasak nahiko estatikoak ziren, eta ondo pasatu arren, ikasleak jolasteko gogoekin geratzen ziren. Horregatik, batzuetan mugimendu gehiago eskatzen zuten jolasetan parte hartu nahi zutela esaten zuten eta jolas batzuekin pixka bat as-

pertzen zirela. Saio bakoitza amaitzean, ikasleen balorazioak idaztean hurrengo saio hobetzen saiatu zen, adibidez jolas dinamikoagoak proposatuz.

Ikastetxearen balorazioa. Ikasketa-Zerbitzuari amaiera emateko Lehen Hezkuntzako ikasleekin eduki nuen azkenengo saioan eskolako zuzendaritza taldearekin bilera bat egin zen guztiaren inguruan hitz egiteko. Unibertsitateko ikasleak Planteatutako sekuentzia didaktikoaren inguruko iritzia galdetzeko aukera izan zuen. Horretaz gain, ikasleen ikaskuntzaren inguruan ere hitz egin zen.

Gaur eskolako zuzendaritza-taldearekin izan dudan bileran, oro har, ikasleen prozesua sekuentzia didaktikoan zehar komentatzen aritu gara. Hau esan da: hobekuntza txiki bat ikusi da lehen hezkuntzako ikasleen arteko lankidetzari dagokionez. Halaber, ikasleak beren hurbileko inguruarekin hitz egiteaz gain, beste ikasleekin ere hitz egiten ibili dira. Gainera, ikasleek jolasez gozatu dute saio guztietan zehar. (Ab 14, NE)

Harremanak

Bi kategoria ezberdinetan banatzen da: ikasleen arteko harremanak, eta irakasle eta ikasleen artekoak.

Ikasleen arteko harremanak

Ikasketa-Zerbitzu honetan lehenengo mailako ikasleak parte hartu dute, bi taldeetan (A eta B) azpitalde. Gehienetan, taldeak mutilen edo nesken pertsonen bakarrik osatuta zeuden.

Letrak sortzearen jolaserako bost pertsonetako taldeak egiteko eskatu diet. Ikasleak nahi izan dituzteen taldeetan jarri dira baina konturatu nahiz, mutilak mutilekin jarri direla eta neskek neskekin. Horregatik, taldeak nik egin ditut eta mutilak eta neskek talde berean egon dira. Jolasa egiten egon diren bitartean ikasleak isilik egon dira, mutilen eta nesken arteko komunikazioa eta kooperazioa oso urria izan delako. (Az 11, NE)

Azpitaldeen arteko harremana oso ahula zen, baina pixkanaka, zerbitzuan zehar elkar ezagutzen eta taldean lan egiten hasi ziren prestatu nituen jolas kooperatiboen bitartez eta horrek ikaskideen arteko harremanak hobetzea eta azpitaldeak pixkanaka desagertzen joatea sustatu zuen.

Gaurko saioan altxorraren bila egin dugu. Jolasa hasi baino lehen taldeka jartzeko esan diet eta harrituta geratu naiz, ni ezer esan gabe, talde mixtoak egin dituztelako. Gainera, jolasten ibili diren bitartean, ardurak oso ondo banatu dituzte, taldekideen arteko komunikazioa ona izan da, elkarrekin ibili dira jolas guztian zehar eta saiatu dira taldekide guztiak jolasean parte-hartzen. (Ab 14, NE)

Irakasle-ikasle harremana: Irakasle moduan segurtasunezko eta konfiantzazko giro bat sortzen saiatu zen, non lehen hezkuntzako ikasleek askatasunez eta autonomiaz jo-

lasteko aukera zuten. Hasierako egunetan, talde jolas batzutean, ikasle-talde desberdinetatik pasatu nintzen hauei aholku desberdinak ematen pixkana taldean integratzen hasteko.

Gaur letrak osatzearen jolasean zehar ikasleekin jolasean ibili naiz, ikasleei aholku desberdinak ematen eta hauek motibatzen konfiantza giro bat sortzen. (Az 11, NE)

Horretaz gain, saio bakoitzaren hasierako atalean, egunero beroketa egiten genuen bitartean ikasleei galdera batzuk egiten nizkien. Adibidez: Zer moduz pasatu duzue asteburuan? Zer egin duzue? Horrela, irakaslea pixkanaka ikasleen konfiantza irabazten joaten zen eta horrek irakasle ikasleen arteko harreman estuagoa izatea laguntzen zuen.

Sentipenak, kezka eta zalantzak

Lehen aldia izan da unibertsitateko ikaslearentzat klase bat bakarrik gidatzeko aukera izan duena.

Lehen hezkuntzako ikasleekin sekuentzia didaktikoa hasi aurretik zalantza eta kezka asko sortu zitzaizkidan. Horietako batzuk izan ziren: ez nekien zer nolako erabakiak hartu beharko nituen edo zer harreman mota izan nahi nuen ikasleekin, gainera, ez nekien lehen hezkuntzako klase bat nola maneiatu nahi nuen, eta abar. Beraz, lehenengo egunean ikasleen aurrean jarri nintzenez zalantza eta kezka asko etorri zitzaizkidan, baina, aldi berean, sekuentzia didaktikoa hasteko eta zalantza horiek argitzeko gogo handiekin nengo. (Az 9, NE)

Saioa hasi aurretik eskolako zuzendaritza taldearekin hitz egitera joan naiz eta nahiko urduri egon naiz ea ikasleak nolakoak diren pentsatzen. Horretaz gain, beste era batzuetako zalantzak ere izan ditut: Prestatu dudana saioa ikasleei gustatuko zaie? Dena ondo aterako da? Emango ditudan jolasen azalpenak erraz ulertuko dituzte? Hasierako urduritasun hori beti izan ohi dut esperientzia berri bat hasi behar dudanean baina behin ikasleekin lehenengo kontaktua izan dudanean urduritasunak alde batera utzi ditut eta haiekin batera jolasten hasi naiz. (Az 9, NE)

Baina gertaera horiek pixkanaka irakasle hobe izateko balio izan zidaten. Gainera, saioan zehar sortutako zalantza guztiak hurrengo saiorako hobekuntzak planteatzeko erabiltzen nituen eta pixkanaka gero eta esperientzia gehiago hartzen joan nintzen. (Az 15, NE)

Gertaera kritikoak

Saioetan zehar irakaslearen esku ez dauden egoerak gertatu izan dira. Horiek sortzen baitira eta ahal den neurrian prebenitu behar dira. Garrantzitsuena da egoera horien aurrean nola erantzun behar den jakitea eta sortutako arazo hori ahalik eta ondoen

konpontzen saiatzea, etorkizunean berriro gerta ez daitezen. Hala ere, egia da egoera horiek sarritan hausnarketarako aukera ematen dutela.

Saioaren hasieran, beti egiten dugun bezala, ikasleak zirkulu batean esertzen dira, eta egun horretan egingo diren jolasei buruz hitz egiten dugu, eta galdetzen diet, baita ere, nola dauden eta nola sentitzen diren. Bat-batean, konturatu gabe, bi ikasle borrokan hasi dira eta horietako bat negarrez hasi da eta korrikan joan da. Une horretan, ematen ari nintzen azalpena gelditzea erabaki dut, eta bi ikasleak borobil erdian jarri ditut, zer gertatu zen jakin ahal izateko. Hasieran, eztabaida txiki bat sortu da bi ikaslearen artean, baina berehala barkatu eskatu diote elkarri. Uste dut bi ikasleak zirkulu barruan sartzean presio handiagoa eragin diela eta ahalik eta azkarren ateratzen (barkamena eskatuz) saiatu direla. (Az 16, NE)

Ondorioak

Eskola batean zerbitzu komunitario bat aurrera eramateko aukera bikaina izan da, inplikatzeko eta bizi duten errealitatea eta ingurunea ezagutzeko gorputz-hezkuntzari buruzko sekuentzia didaktiko bat aurrera eramatea posible izan da (Capella-Peris *et al.*, 2014; Chivaren *et al.*, 2018) Lehen mailako ikasleak zituzten beharrak konpontzen aukera izan da, eta unibertsitateko ikasleak errealitatea ezagutzeko aukera izan du (Franco-Sola eta Figueras, 2020; Pérez *et al.*, 2014; Rubio, 2014).

Azpiraratzekoa da ikaskuntzako zerbitzuan proposamen mota horrek zeharkako kompetentziak lantzeko balio izan du, hala nola autonomia, gizarte-konpromisoa edo pentsamendu kritikoa lantzeko (Huber, 2005).

Esperientzia horri esker, ikasleak benetako harremana izan ditu Lehen Hezkuntzako ikasle taldearekin eta ondorioz, sekuentzia didaktikoa garatu ez ezik, saioetan inplementatu eta erabakiak hartu behar izan zituen ustekabeak sortu ahala bideratu izan ditu.

Gorputz-Adierazpenk proposatzen dituen dinamiketan ikasleek sentimenduak teknika ezberdinen bidez azalatu dituzte (Montávez, 2012; Vicarra *et al.*, 2014). Jolas dramatiko ezberdinen bidez komunikazioa sustatu da eta ikasleek euren burua ezagutzeko eta onartzeko aukera izan dute (Castañer eta Camerino, 2006), heziketa emozionala garatzeko aukera izan dute, hori baliogarria izan da gatazken kudeaketa egokiagoa egin ahal izateko (Cela, 2014). Sekuentzia didaktikoa amaitzean ikasleek gizarte-harremanen arloan aurrerapen bat ikusi da. Ikaskuntza zerbitzua jasotzen duten ikasleei dagokienez, parte-hartzaileen arteko harremanen kalitatea hobetu dela egiaztatu da, orientazio jolasak (Gallego *et al.*, 2010; Rodríguez, 2017), jolas dramatikoak eta jolas kooperatiboak esker. Saioak aurrera ematean garrantzitsua zen ikasleei denbora ematea, hain trebeak ez diren pertsonak baztertu gabe, elkar jolasteko beste modu batzuk uler eta asimilatzen. Gainera, jolasetan emozioak kontrolatzeko zailtasun handiagoak dituzten ikasleek, oso lehiakorak direlako, ikaskideen artean kooperatzen ikasi dute planteatutako jolas kooperatibo ezberdinen zeha. (Muñoz, D., 2008; Omeñaca, R. eta Ruiz, J., 2007; Franco-Sola, M. eta Figueras, S., 2020).

Erreferentzia bibliografikoak

- Baena-Extremera, A., Baños, R. F., eta Serrano, J. M. (2014). Elaboración de una carrera de orientación para Educación Física en Sierra Nevada. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 25, pp. 136-139.
- Battle, R. (2013). ¿Qué es el aprendizaje servicio y por qué nos interesa? Monográficos Escuela, 26, 4-5.
- Capella-Peris, C., Gil Gómez, J., eta Martí Puig, M. (2014). Service-Learning Methodology in Physical Education. Apunts. Educación Física y Deportes, 116, pp. 33-43.
- Castañer, M., eta Camerino, O. (2006). Manifestaciones básicas de la motricidad. Lleida: Universitat de Lleida.
- Castillo Viera, E., eta Rebollo González, J. A. (2009). Expresión y comunicación corporal en Educación Física. Wanceulen E.F. Digital, 5, pp. 105-121.
- Cela, I. U. (2014). Gorputz-adierazpena lantzeko emozioak, motibazioak, eta aholkuak. En M. T. Vizcarra (coord.), Gorputz adierazpena Lehen Hezkuntzan (pp. 119-156). Bilbao: UPV/EHU.
- Chiva-Bartoll, Ó., Pallarès Piquer, M., eta Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física. Complutense de Educación, 29(1), pp. 181-197.
- FEDO, Federación Española De Orientación (2018). Iniciación a la orientación. Revista digital, FEDO (8). <http://fecamado.org/wp-content/uploads/Reglamento-Orientacion-2018.pdf>.
- Franco-Sola, M., eta Figueras, S. (2020). Aprendizaje-Servicio en la educación física: un modelo de implementación en educación superior. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 9(1), pp. 114-123.
- Folgueiras, P., eta Luna, E. (2010). El aprendizaje y servicio, una metodología participativa que fomenta los aprendizajes. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gallego, A. G., eta Extremera, A. B. (2010). Actividades físicas en el medio natural: Teoría y práctica para la Educación Física. Wanceulen SL.
- Huber, M. (2005). Apprendre en projets. Lyon: Chronique Sociale.
- McNeil, C.; Cory-Wright, J.; Renfrew, T. (2006). Carreras de Orientación: Guía de aprendizaje. Badalona: Paidotribo.
- Montávez Martín, M. (2012). *La expresión corporal en la realidad educativa: Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciudad de Córdoba*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Córdoba.
- Muñoz, D. (2008). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje en el área de Educación Física. *Revista digital EFdeportes.com*. Vol. 13, 126. <https://www.efdeportes.com/efd126/el-juego-enel-area-de-educacion-fisica.htm>.
- Omeñaca, R., eta Ruiz, J. (2007). Juegos cooperativos y Educación Física. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez, S., Santesmases, J. S., Obrador, E. M. S., Albó, X. A., Campos, J., Giné-Garriga, M., & Sánchez, J. (2014). El aprendizaje servicio en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. INDE Publicaciones.
- Puig, J. M., Battle, R., Bosch, C., eta Palos, J. (2007). Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía. Barcelona: Octaedro.

- Rodríguez, J. C. E. (2017). La orientación deportiva como medio interdisciplinar. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 9(6), pp. 885-908.
- Rovira, J. M. P., Casares, M. G., García, M. J. M., & i Serrano, L. R. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de educación*, (1), 45-67.
- Ruano Arriagada, M.T. (2006). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental*. [Tesis Doctoral], Universidad Politécnica de Madrid.
- Rubio, L. (2014). *Aprendizaje servicio y Educación Física*. Editorial INDE.
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio»: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen*, 3(5), pp. 23-44.
- Tapia, M. N. (2005). *La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/Universitat Oberta de Catalunya.
- Vizcarra, M. T. (2014). *Gorputz adierazpena Lehen Hezkuntzan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

Egileen erreseina biografikoa

Olatz Bastarrica Varela. Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) irakaslea; Musika, Plastika eta Gorputzaren Adierazpenaren Didaktika Sailean. Eusko Jaurlaritzaren IkHezi talde finkatuko ikertzailea (IT 1304-19). Garapen psikomotorra I eta II-ko irakaslea Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean. Bere lan-ildo nagusiak Unibertsitateko Ikaskuntza- Zerbitzua eta Gorputz Hezkuntza dira. Gipuzkoako Foru Aldundiaren «Emakumeen jarduera fisiko-kirol azturak, oztopoak, aukerak eta atxikimendua Gipuzkoan: gakoak eta bide-orria» eta «Instalazio artistiko-hezitzaileak: arte espazio eta esperimentaziorako jolasak garapen goiztiarrean Haur Hezkuntzako ikasleekin» programen iker-tzaile.

Jose Victor García Rivas. Lehen Hezkuntzako graduatua, Gorputz Hezkuntzako aipamenarekin. Ikaskuntza-Zerbitzuko esku hartze eta ikerketen partaidea da.

Judit Martinez-Abajo. Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) irakaslea; Musika, Plastika eta Gorputzaren Adierazpenaren Didaktika Sailean. Eusko Jaurlaritzaren IkHezi talde finkatuko ikertzailea (IT 1304-19). Lan ildo nagusia: Ikaskuntza-Zerbitzua, genero ikuspegia eta Gorputz Hezkuntza dira. Bere doktorego tesia goi-mailako kirolari talde baten identitatearen eraikuntza izan da. Gipuzkoako Foru Aldundiaren «Emakumeen jarduera fisiko-kirol azturak, oztopoak, aukerak eta atxikimendua Gipuzkoan: gakoak eta bide-orria» eta «Instalazio artistiko-hezitzaileak: arte espazio eta esperimentaziorako jolasak garapen goiztiarrean Haur Hezkuntzako ikasleekin» programen iker-tzaile.

PROPUESTAS DE PERCUSIÓN MUSICAL: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO DE LA MENCIÓN EN MÚSICA

MUSICAL PERCUSSION PROPOSALS: A COLLABORATIVE LEARNING
EXPERIENCE WITH STUDENTS OF THE BACHELOR'S DEGREE IN MUSIC

Elena Berrón Ruiz^{*1}, Cristina Arriaga Sanz*, Emilia Campayo Muñoz**

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

** Universidad Complutense de Madrid

Resumen

En la actualidad, en los entornos educativos se demanda la utilización de metodologías activas que conceden al alumnado un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje. En este contexto, se presenta la investigación de una experiencia educativa desarrollada en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca), desde la asignatura de Formación Instrumental. Su objetivo consistía en valorar la utilidad de crear propuestas de percusión de forma colaborativa para la educación musical. Para dar respuesta al mismo, se utilizó una metodología cualitativa basada en el estudio de casos, estableciéndose tres categorías de análisis: aprendizajes musicales, colaboración entre el alumnado e interés hacia la música. Entre los resultados obtenidos, cabe destacar que las propuestas de percusión realizadas permitieron a los estudiantes adquirir conocimientos musicales de forma significativa, favorecer el trabajo colaborativo, aumentar su interdependencia positiva y desarrollar competencias clave extrapolables a otros contextos.

Palabras clave: educación musical, percusión, aprendizaje colaborativo, formación instrumental.

Abstract

Nowadays, in educational environments, the use of active methodologies is demanded, which give students a greater role in their learning process. In this context, we present the research of an educational experience developed in the University School of Education and Tourism of Avila (University of Salamanca), from the subject of Instrumental Training. Its objective was to assess the usefulness of creating collaborative percussion proposals for music education. A qualitative methodology based on case studies was used to answer this question, establishing three categories of analysis: musical learning, collaboration between students and interest in music. Among the results obtained, it is worth highlighting that the percussion proposals carried out allowed students to acquire musical knowledge in a significant way, favour collaborative work, increase their positive interdependence and develop key competences that can be extrapolated to other contexts.

Keywords: music education, percussion, collaborative learning, instrumental training.

¹ Correspondencia: Elena Berrón Ruiz, Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. C/ Sotera Alcántara, s/n (05003 Ávila). E-mail: eberron@educa.jcyl.es

Introducción

La percusión musical es una de las formas de expresión más antiguas del ser humano, utilizando el propio cuerpo o distintos elementos del entorno, como piedras o palos golpeados, para expresar ideas y sentimientos (Díaz, 2016).

Desde el campo específico de la educación musical, se concede gran importancia a la coordinación motriz, la cual puede trabajarse de forma óptima a través de la percusión corporal (Sierra, 2021). Siguiendo a Torres (2005), la percusión corporal puede definirse como una práctica en la que se requiere «la capacidad del organismo para ejecutar una acción motriz controlada, con precisión y eficacia» (p. 11). De igual modo, la interpretación de distintas fórmulas rítmicas y polirritmias con instrumentos de pequeña percusión de sonido indeterminado o con elementos del entorno que, inicialmente, no tienen una función musical, resulta muy útil para el desarrollo armónico del movimiento y el ritmo, al mismo tiempo que se trabaja la atención y la memoria (Cozzutti *et al.*, 2017).

En España, desde la reforma educativa emprendida por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), el instrumental Orff ha estado presente en todas las aulas de la enseñanza obligatoria; su empleo se justifica por su comodidad y simplicidad para los escolares. El conjunto instrumental Orff se utiliza tanto de forma independiente, como para el acompañamiento de canciones, danzas, prosodias y dramatizaciones, con la finalidad de desarrollar la expresión y la creatividad musical (Brufal, 2013). Si, además, las actividades musicales se realizan de manera colectiva, como suele ser habitual, las prácticas de percusión corporal y de pequeña percusión contribuyen a mejorar la colaboración y la coordinación entre los distintos miembros del grupo (Casanova, 2016).

Entre las asignaturas del cuarto curso de la mención de Música en los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Salamanca se encuentra la Formación Instrumental, que persigue desarrollar en los estudiantes las capacidades de aprender a realizar instrumentaciones y de tocar en grupo. Desde esta asignatura, en el presente trabajo se describe una experiencia educativa de expresión musical grupal a través del planteamiento y desarrollo de propuestas de percusión, en las que se podían utilizar sonidos emitidos con el propio cuerpo (palmas, pitos, zapateado, etc.), con distintos objetos del entorno cotidiano (lapiceros percutidos contra la mesa, cucharas entrechocadas, espirales de cuadernos frotadas con un bolígrafo, etc.) o con instrumentos musicales de pequeña percusión de sonido indeterminado presentes en el aula (triángulo, caja china, pandero, etc.). El objetivo de investigación perseguido a partir de dicha experiencia consistía en valorar la utilidad de crear propuestas de percusión de forma colaborativa para la educación musical.

No obstante, antes de describir con profundidad las propuestas musicales desarrolladas en clase, se considera relevante destacar algunos aspectos fundamentales que han guiado la intervención educativa.

Se parte de la idea defendida por Monreal y Berrón (2019) acerca de la necesidad de «implementar distintas estrategias metodológicas que consigan que el alumno desarrolle un aprendizaje significativo, activo, propio del constructivismo que se aleje del

conductismo y el aprendizaje pasivo» (p. 24). En la actualidad, el rol del docente demandado por el sistema educativo «consiste en acompañar a los estudiantes, alentando y facilitando su aprendizaje, mediante nuevas estrategias que les permitan aprender de forma autónoma y eficiente, para lo cual resultan muy eficaces las metodologías activas» (Berrón, 2019, p. 97), mediante las cuales se consigue generar un aprendizaje que prioriza la implicación del estudiante (Carreira, 2011). Entre estas metodologías destaca el aprendizaje colaborativo, en el cual, según Roselli (2016), se trata de «promover el intercambio y la participación de todos en la construcción de una cognición compartida» (p. 224). La creación de espacios de aprendizaje dentro del aula, de tal manera que los estudiantes más aventajados puedan servir de apoyo a aquellos que tienen más dificultades, resulta muy útil para el desarrollo de competencias sociales y de trabajo en equipo. Asimismo, las actividades grupales colaborativas fomentan el desarrollo de otras capacidades imprescindibles para la vida, como son: planificar, organizar, tomar decisiones, argumentar y defender posturas, negociar puntos de vista y solucionar problemas (Tourón *et al.*, 2014).

Los estudios acerca de la aplicación de técnicas colaborativas en la enseñanza de la música son escasos, pero, entre ellos, podemos destacar los de Blasco y Bernabé (2016), Duran (2017) y Álamos y Montes (2021), que demuestran sus beneficios para el desarrollo de las destrezas musicales, así como la motivación hacia la misma. El sentimiento de equipo y la cohesión del grupo mejoran espectacularmente cuando los estudiantes realizan interpretaciones musicales colectivas, porque todos deben implicarse en la interpretación de la pieza y, si el resultado es positivo, sienten una satisfacción grupal. Al respecto, cabe señalar que la interacción entre iguales y la lucha por lograr un objetivo común promueve confianza, entendimiento y aceptación (Barkley *et al.*, 2007).

Finalmente, se considera que, si un estudiante no manipula los elementos del lenguaje de la música utilizándolos como medio de expresión de sus propias ideas y sentimientos, no los interiorizará bien y no servirá de nada, o tendrá poca utilidad, lo que ha estado estudiando y, aparentemente, aprendiendo (López de Arenosa, 2009). En este sentido, la creatividad en la composición musical supone un claro ejemplo de cómo se emplea la capacidad humana para resolver problemas e inventar situaciones variadas y ricas de forma imaginativa, lo cual contribuye a aumentar la motivación del alumnado. Por tanto, las enseñanzas musicales deberían aprovechar su potencial para contribuir a la canalización de la expresión creativa del alumnado (Hernández *et al.*, 2010).

Metodología

Método de investigación utilizado

En el trabajo presentado, se ha realizado una investigación cualitativa, la cual permite llevar a cabo un análisis descriptivo (Maykut y Morehouse, 1994) y conocer en profundidad realidades educativas (Sandín, 2003), a partir de las expresiones de las personas que participan en sus contextos locales (Flick, 2004).

El método de investigación utilizado ha sido el estudio de casos, que posibilita realizar el análisis de un problema, dentro de un grupo y una situación real, a partir de la

propia experiencia de los sujetos participantes (García, 2003). Por tanto, resulta útil para evaluar sistemas educativos desde la perspectiva de las personas específicas que forman parte de los mismos (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012).

En esta investigación, se ha considerado necesario recordar la siguiente matización que hace Stake (1998): «El estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso» (p. 17). Al respecto, cabe destacar que no se pretendía generalizar los resultados a otros estudiantes y contextos educativos, sino comprender lo que aconteció en el aula concreta y con el alumnado específico que se estaba estudiando. Así pues, queda claro que, al utilizar este método de investigación, la finalidad no era formular teorías generalizables, sino mejorar la práctica profesional que se tenía entre manos.

Asimismo, es conveniente señalar que, a pesar de que se ha realizado una investigación cualitativa, algunos de los datos recogidos han requerido cuantificaciones precisas (porcentajes de las respuestas ofrecidas en cuestionarios cerrados y calificaciones de los estudiantes), pero, en todo caso, la interpretación posterior que se ha hecho de los mismos ha sido cualitativa. Esta decisión se debe a que el interés del estudio radica en realizar un análisis interpretativo que permita llegar a conclusiones sobre la utilidad de las propuestas didácticas presentadas, no en realizar una comparación minuciosa con una situación de aprendizaje anterior.

Contexto y participantes

La investigación se ha realizado en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, que pertenece a la Universidad de Salamanca. En ella se ha analizado una experiencia educativa desarrollada desde la asignatura de Formación Instrumental, la cual se imparte en el cuarto curso de los Grados de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria, y forma parte de la mención de Música. En la experiencia han participado 36 estudiantes y su profesora; esta última es, a su vez, la investigadora principal de este trabajo.

Para el desarrollo de la propuesta, el alumnado se dividió en 6 equipos, cada uno de los cuales estaba constituido por 6 estudiantes. Sus conocimientos musicales eran muy variados, como se comprobó en un cuestionario de diagnóstico que cumplimentaron el primer día de clase y que estaba dirigido a conocer su formación inicial y sus experiencias en las asignaturas de música que habían cursado previamente en la carrera universitaria, con la finalidad de planificar adecuadamente la intervención educativa. De esta manera, se pudo conocer que había 8 estudiantes con estudios profesionales de música de distintas especialidades instrumentales (piano, flauta travesera, percusión, guitarra, clarinete, etc.); 7 estudiantes que habían realizado o estaban cursando estudios elementales de música en conservatorios, academias o escuelas de música; otros 5 que habían aprendido a tocar un poco algún instrumento de forma autodidacta, en parroquias o en actividades extraescolares organizadas por Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (AMPA); y 16 que contaban únicamente con la formación musical que habían recibido durante la enseñanza obligatoria de Primaria y Secundaria y en las asigna-

turas cursadas previamente en sus estudios de Grado de Maestro. Por ello, en la organización de los equipos, se mezcló el alumnado buscando un equilibrio y procurando que hubiera estudiantes con distinto nivel musical, para que los más capacitados pudieran ayudar a los que tenían menor formación. Asimismo, todos los grupos contaban con un coordinador, que tenía estudios profesionales de conservatorio.

Por otra parte, el cuestionario de inicio de curso permitió saber que, en las asignaturas universitarias cursadas con anterioridad, no habían tenido ninguna experiencia con la creación personal de partituras, ni habían utilizado el aprendizaje colaborativo para la interpretación musical grupal. Además, se comprobó que el 80% de los estudiantes no había trabajado nunca con un editor de partituras. Este perfil del alumnado participante justifica el planteamiento de la propuesta didáctica presentada en este estudio.

Técnicas e instrumentos

El proceso de recogida de datos para el desarrollo de la investigación se llevó a cabo a través de varias técnicas e instrumentos:

- Observación participante, recogida a través del diario de la propia profesora-investigadora, que fue elaborado a lo largo de toda la asignatura, registrando información de diferente naturaleza: descriptiva, analítica, crítica, expresiva y práctico-organizativa (Zabalza, 2011). El diario presentaba una estructuración semanal e incluía los siguientes apartados: temas tratados (relación de contenidos trabajados), descripción crítica (reflexiones de la profesora sobre el desarrollo de las distintas actividades realizadas), y acuerdos y nuevas propuestas (toma de decisiones y sugerencias de mejora para futuras sesiones).
- Calificaciones obtenidas en las propuestas de percusión realizadas por los 6 equipos de estudiantes.
- Cuestionario con 14 preguntas de respuesta cerrada tipo Likert, que fue respondido por los estudiantes de forma anónima tras finalizar la experiencia educativa. El cuestionario fue validado con la colaboración de dos expertos (Marín y Pérez, 1985) y, para su cumplimentación, el alumnado señaló su grado de acuerdo o desacuerdo sobre distintas cuestiones, a partir de las siguientes opciones de respuesta: nada, poco, bastante, mucho y no sabe/no contesta. El acceso al mismo se realizó on-line a través del enlace <https://cutt.ly/fQKMB5W>.
- Grupo de discusión en el que participó voluntariamente un miembro de cada equipo. La reunión con el grupo de discusión se grabó en video para poder transcribirla después con fidelidad.

A partir de todos ellos, se pudo realizar la triangulación de los datos obtenidos y aportar mayor validez y credibilidad a los resultados (Barba, 2013).

Cabe aclarar que el cuestionario realizado a principio de curso y mencionado en el apartado anterior no se ha incluido entre los instrumentos de la investigación porque su finalidad fue únicamente didáctica, para planificar la intervención educativa según el perfil de los estudiantes.

Análisis de los datos

El proceso de análisis que se ha llevado a cabo se basa en la generación inductiva de categorías, así como en el posterior análisis cualitativo de la información asignada a cada una de ellas.

En primer lugar, para facilitar el análisis de los datos, se realizó la transcripción del grupo de discusión y se registraron las respuestas ofrecidas por el alumnado en el cuestionario, utilizando una hoja de cálculo de Excel. Todos estos datos, junto a las calificaciones obtenidas en las propuestas de percusión y las reflexiones extraídas del diario de la profesora-investigadora, se distribuyeron en tres categorías de análisis:

- *Aprendizajes musicales*: Recoge la información relacionada con el aprendizaje de contenidos específicos de formación instrumental y de otros contenidos musicales curriculares.
- *Colaboración entre el alumnado*: Se refiere a la implicación de los estudiantes en la realización de propuestas comunes, las relaciones establecidas entre ellos, la tutorización entre iguales y aspectos relativos a la responsabilidad grupal.
- *Interés hacia la música*: Incluye datos sobre el ambiente generado dentro del aula, la actitud del alumnado hacia realización de las propuestas de percusión y su utilidad para su futuro ejercicio profesional.

Posteriormente, los datos asignados a cada categoría se interpretaron conjuntamente de forma cualitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), triangulando la información obtenida a partir de las distintas técnicas e instrumentos.

Por otra parte, para garantizar el anonimato de los estudiantes que participaron en el grupo de discusión, se optó por utilizar la letra «E» seguida de un número del 1 al 6 que identificaba a cada uno de ellos: E1, E4, E5, etc.

La identidad de la profesora-investigadora no se podía mantener en el anonimato, pero, para identificar sus aportaciones en el diario, en el apartado de resultados se utiliza el código DP.

Descripción de la propuesta educativa desarrollada

La aplicación en el aula consistía en que los estudiantes, agrupados por equipos, debían crear una propuesta de percusión corporal/pequeña percusión en compás de 4/4, utilizando las siguientes figuras y silencios musicales: negra y su silencio, corchea y su silencio (incluyendo contratiempos), blanca y su silencio, negra con puntillo, semicorcheas en todas las combinaciones, tresillo y síncopa. Como recursos opcionales, se podían utilizar la expresión corporal, música de fondo, objetos sonoros, *beatbox*, algún fragmento en otro compás, etc. Dicha propuesta debía enmarcarse en una temática atractiva para el alumnado de Infantil o Primaria y se debía presentar en vídeo (formato .mp4), junto con la partitura, que debía tener una extensión de 32 compases y elaborarse con el programa gratuito de edición musical *MuseScore*. Asimismo, debía incluirse la descripción de la propuesta, detallando el proceso de elaboración y las conclusiones extraídas a partir de la misma.

Sugerencias de recursos musicales

En este apartado, se recogen algunas sugerencias de recursos que podían utilizar los estudiantes. De esta forma, se buscaba guiar su proceso de aprendizaje, para que tuvieran referencias claras sobre lo que se pretendía con la experiencia. Entre los recursos sugeridos destacan los siguientes:

- a) *Percusión a dos manos*: Se trata de interpretar simultáneamente dos pentagramas como los recogidos en la figura 1, de tal manera que el de abajo se percute con la mano izquierda sobre la pierna, mientras que el de arriba se percute con un lapicero sostenido con la mano derecha sobre la mesa (aunque también se podrían utilizar otras opciones de interpretación).

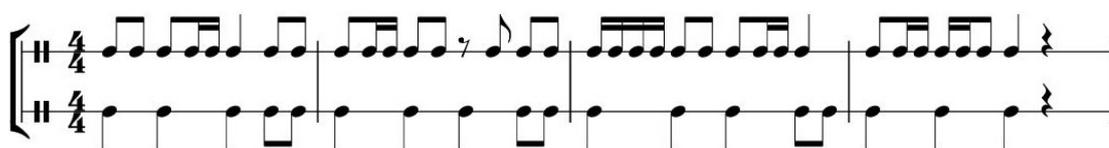


Figura 1

Pentagramas para su percusión simultánea con ambas manos

- b) *Combinación de distintos instrumentos de percusión corporal*: Interpretación de esquemas rítmicos breves, buscando la variedad tímbrica de distintos segmentos corporales, como, por ejemplo, pitos, palmas, manos sobre las rodillas y pies.
- c) *Motivos o frases rítmicas en forma de pregunta y respuesta*: Consiste en proponer un ritmo que ocupe un determinado número de compases y, a continuación, responder con otro que sea coherente con él, es decir, que dure el mismo número de compases y que tenga figuras similares, tal y como se muestra en la figura 2.

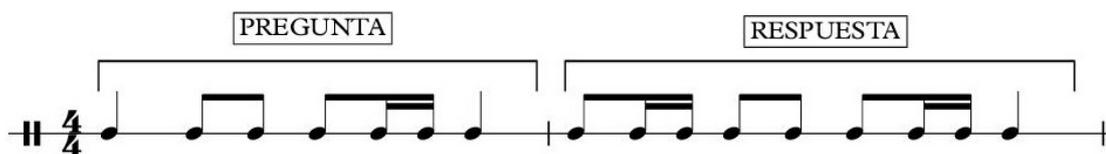


Figura 2

Motivos rítmicos en forma de pregunta y respuesta

- d) *Fragmento rítmico con forma rondó (ABACADA)*: En él, un motivo rítmico (A) va alternando con otros motivos diferentes (B, C, D...), como se recoge en la figura 3.

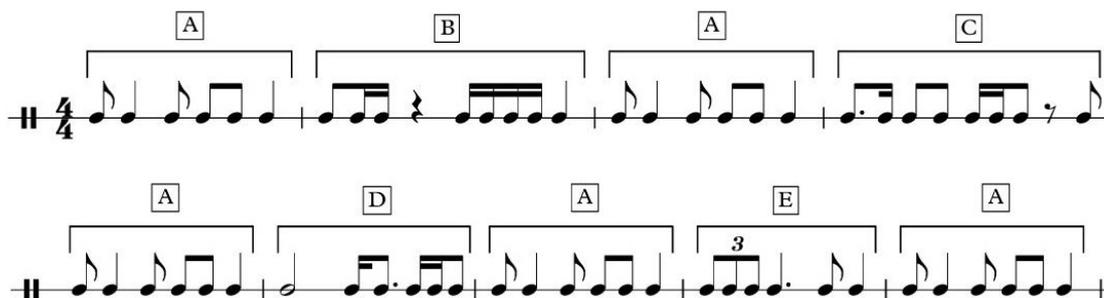


Figura 3

Fragmento rítmico con forma rondó

- e) *Combinación de ritmo con texto*: Consiste en asociar un texto a determinados fragmentos rítmicos, cuidando que los acentos lingüísticos coincidan con los musicales, como ocurre en el ejemplo de la figura 4.

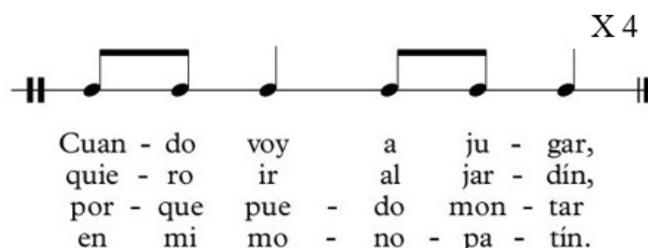


Figura 4

Combinación de ritmo con texto

- f) *Ritmo unido al movimiento*: Se trata de que los ritmos realizados estén sincronizados con movimientos corporales ejecutados de forma simultánea.

Elaboración de la propuesta de percusión

Como se ha comentado anteriormente, cada grupo de estudiantes debía presentar su propuesta y su descripción, siguiendo la siguiente estructura:

- a) Descripción del proceso de elaboración.
 - Temática escogida.
 - Figuras y motivos rítmicos.
 - Instrumentos.
 - Formas musicales (imitación, pregunta-respuesta, rondó, etc., explicando en qué compases se han utilizado).
 - Otros recursos utilizados.
 - Otros aspectos a destacar.
- b) Partitura editada con *MuseScore*.
- c) Vídeo con la interpretación musical grupal (formato .mp4).
- d) Conclusiones y valoración.

Para comprender mejor todo el proceso, a modo de ejemplo se explicarán los aspectos más relevantes del trabajo realizado por uno de los grupos, cuyo eje temático era el circo. Cada personaje del mismo se representaba con un instrumento de percusión diferente: trapequista (cucharas), malabarista (palmas), equilibrista (muslos), forzado (pies), maestro de ceremonia (pecho) y payaso (gritos).

Los recursos y formas musicales utilizadas en su composición musical fueron los siguientes:

- *Combinación de texto con ritmo para presentar a cada uno de los personajes del circo:* Al respecto, en la figura 5 se puede observar que comienzan hablando todos los personajes a la vez (compases 1 y 2), después se presenta el trapequista (compases 4 y 5), luego el malabarista (compases 6 y 7), posteriormente el equilibrista (compases 8 y 9), a continuación, el forzado (compases 10 y 11), más tarde el maestro de ceremonia (compases 12 y 13) y, por último, el payaso (compás 14).

EL CIRCO MUSICAL

$\text{♩} = 80$

Cucharas 4/4 *So-mos la fa-mi-lia del cir-co mu-si-cal. Yo soy tra-pe-cis-ta, el rey de la pis-ta.*

Palmas 4/4 *So-mos la fa-mi-lia del cir-co mu-si-cal.*

Muslos 4/4 *So-mos la fa-mi-lia del cir-co mu-si-cal.*

Pies 4/4 *So-mos la fa-mi-lia del cir-co mu-si-cal.*

Pecho 4/4 *So-mos la fa-mi-lia del cir-co mu-si-cal.*

Grito 4/4 *So-mos la fa-mi-lia del cir-co mu-si-cal. ¡Ey!*

6

Cuch. 4/4

Palm. 4/4 *Ma-la-ba-ri-s-ta soy, te lo_en-se-ño yo hoy.*

Mus. 4/4 *Soy e-qui-li-bris-ta, ten-go bue-nas vis-tas.*

Pies 4/4 *Soy muy fuer-te,*

Pecho 4/4

Grito 4/4

11

Cuch. 4/4

Palm. 4/4

Mus. 4/4

Pies 4/4 *y muy gran-de.*

Pecho 4/4 *El ma-es-tro, guí a_en-es-to.*

Grito 4/4 *Yo soy Fran-cis.*

Figura 5

Presentación de los personajes del circo combinando texto y ritmo

- **Imitación:** Compases 21 y 22 de la figura 6, en los que el forzudo propone un compás percutiendo con los pies y luego lo imitan el trapeceista, el malabarista y el equilibrista de forma simultánea, utilizando, respectivamente, cucharas, palmas y muslos.
- **Forma rondó:** Del compás 23 al 29 de la figura 6, de tal manera que un motivo A, constituido por un compás y que es interpretado simultáneamente por 4 personajes, se va alternando con otros motivos B, C, D y E, que son ejecutados de forma individual por cada uno de ellos.

The musical score for Figure 6 consists of two systems of six staves each, representing different percussion parts: Cuch. (Spoons), Palm. (Claps), Mus. (Hips), Pies (Feet), Pecho (Chest), and Grito (Shouts).
 The first system starts at measure 21. The 'Pies' staff begins with a rhythmic motif. In measures 21 and 22, the 'Cuch.', 'Palm.', and 'Mus.' staves play a triplet rhythm. The 'Grito' staff has a rest followed by the interjection '¡Bah!' in measure 22.
 The second system starts at measure 26. The 'Pies' staff continues its motif. In measures 26 and 27, the 'Cuch.', 'Palm.', and 'Mus.' staves play a triplet rhythm. The 'Grito' staff has a rest followed by the interjection '¡Buh!' in measure 27. In measure 28, the 'Grito' staff has a rest followed by the interjections '¡Ey!' and '¡Ey!'.

Figura 6

Fragmento imitativo y con forma rondó

Igualmente, cabe destacar que el maestro de ceremonia, al ser el personaje que coordina el circo, cumple también la función de coordinar la composición musical, marcando el pulso de forma constante con golpes sobre el pecho durante toda la pieza, y que el payaso realiza interjecciones que «molestan» y que se mezclan con las ejecucio-

nes musicales realizadas por los demás, ya que su papel es el de hacer reír y «saltarse las normas» (compases 24, 26 y 30).

Calificación de la propuesta

Los seis estudiantes de un mismo equipo recibieron la misma calificación por la realización de su propuesta de percusión, para lo cual se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- Presentación de la partitura: 10%.
- Originalidad y calidad musical: 20%.
- Grado de complejidad: 20%.
- Interpretación y puesta en escena: 50%.

Al respecto, cabe aclarar que, aplicando los criterios anteriores, cada equipo recibió dos puntuaciones: una por parte de la profesora (80% de la nota) y otra como resultado de la evaluación entre iguales realizada por los estudiantes de otros equipos (20% de la nota). Tras aplicar los porcentajes correspondientes, se obtenía la calificación final.

Resultados

La exposición de resultados se estructura en base a las tres categorías establecidas para el análisis de los datos, por considerarse más clarificador. Además, cabe aclarar que todos los resultados que se expresan de manera porcentual se obtuvieron del cuestionario cerrado cumplimentado por el alumnado a final de curso, y que los datos aportados por los demás instrumentos se identifican según la codificación recogida anteriormente, es decir, E1, E2, etc., para las respuestas ofrecidas por los distintos estudiantes en el grupo de discusión, y DP para la información recogida en el diario de la profesora.

Aprendizajes musicales

A partir de la experiencia educativa presentada, la primera inquietud investigadora consistió en comprobar si las propuestas de percusión creadas por los estudiantes habían sido útiles para el aprendizaje de los contenidos musicales curriculares.

Al respecto, los resultados obtenidos son muy reveladores, ya que el 96% del alumnado percibió que dicha metodología había sido bastante o muy apropiada para el desarrollo de la asignatura y el 92% afirmó claramente que, a través de las propuestas de percusión, había aprendido contenidos relevantes de Formación Instrumental. En el grupo de discusión, los estudiantes hicieron alusión a las mismas de la siguiente manera: «Este trabajo ha sido muy provechoso para poder trasladar a la práctica parte de los contenidos vistos en la asignatura, integrando conocimientos y potenciando los procesos de atención y expresión musical» (E2); «La valoración del trabajo realizado es

positiva, ya que, a través de la percusión corporal, se trabajan diversos objetivos, basados principalmente en el descubrimiento, la creatividad, la coordinación, la experimentación y la práctica, lo cual contribuye al desarrollo integral de las personas» (E1).

Estos datos, que manifiestan la percepción de aprendizaje por parte del alumnado, coinciden con el aprendizaje real conseguido, el cual se refleja en las calificaciones obtenidas en los trabajos desarrollados por cada equipo, recogidas en la tabla 1.

Tabla 1

Calificaciones obtenidas por cada equipo en las propuestas de percusión

Equipos	Evaluación profesora (80%)	Evaluación entre iguales (20%)	Calificación final
N.º 1	8.0	8.4	8.1
N.º 2	9.4	8.8	9.3
N.º 3	10.0	10.0	10.0
N.º 4	9.5	9.6	9.5
N.º 5	8.4	8.5	8.4
N.º 6	9.4	10.0	9.5

Al analizar dichas calificaciones, se observa que los resultados fueron muy positivos, ya que todas ellas son de notable o de sobresaliente. La nota media resultante de todas las calificaciones es de 9,1. Asimismo, en el diario de la profesora se refleja la satisfacción con los aprendizajes adquiridos con comentarios como el siguiente:

En los grupos había estudiantes tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria y se observaba que habían comprendido perfectamente que las partes del cuerpo que se podían utilizar para la puesta en escena debían ser distintas en función del nivel de los alumnos a los que fuera dirigida cada propuesta. Los instrumentos corporales más utilizados para alumnos de Infantil fueron chasquidos con la boca, palmas y golpes con los pies. No obstante, para niveles más elevados de Primaria, como ya tienen desarrollada la motricidad fina y una mayor coordinación y disociación de segmentos corporales, además de los recursos anteriores, utilizaron pitos con los dedos, golpes alternos o simultáneos con las manos en distintas partes del cuerpo (cabeza, pecho, piernas...), zapateados con pies juntos o alternos y distintos objetos cotidianos e instrumentos de pequeña percusión presentes en el aula. (DP)

Aunque los estudiantes no estaban familiarizados con las propuestas educativas realizadas, el 89% indicó que no había tenido ningún problema o que había encontrado pocas dificultades para desarrollarlas, apoyando dichas respuestas con comentarios como: «Fue más sencillo de lo que esperábamos y obtuvimos resultados originales»

(E4); «Ha sido un trabajo laborioso, pero fácil de entender y, sobre todo, muy dinámico y entretenido» (E3). Entre las dificultades señaladas por el 11% restante cabe destacar que «habría sido necesario más tiempo para realizar una propuesta más completa» (E1) y que «no estamos acostumbrados a realizar trabajos creativos y, por ello, en mi grupo al principio nos costó buscar un tema y encontrar la manera de enfocarlos» (E6).

Por otra parte, el trabajo realizado ayudó también a afianzar otros contenidos musicales recogidos en el currículo y que no eran específicos de la práctica instrumental: «La utilización del cuerpo como instrumento de percusión ayuda a desarrollar el sentido rítmico, por lo que, a título personal, me ha aportado mucho» (E4); «Hemos afianzado motivos rítmicos y conceptos musicales, al mismo tiempo que hemos aprendido otros nuevos» (E2); «Los estudiantes han practicado distintos recursos compositivos: imitación, pregunta-respuesta, forma rondó..., lo cual ayuda a completar su formación musical general» (DP).

Por todo ello, la totalidad del alumnado no dudó en afirmar que la creación y desarrollo de propuestas de percusión le había ayudado a adquirir competencias profesionales como músico y como docente, apuntando, incluso, que «ha resultado más fácil realizar esta propuesta de percusión que cuando hemos trabajado con instrumentos melódicos y/o armónicos» (E1).

Colaboración entre el alumnado

El segundo foco de atención de la investigación estaba dirigido a comprobar si se había favorecido la colaboración entre el alumnado, mediante el trabajo desarrollado en equipos.

En este sentido, el 98% del alumnado percibió que, efectivamente, la realización de propuestas de percusión en pequeños grupos había potenciado bastante o mucho su colaboración. Esta percepción por parte de los estudiantes coincide con el aprendizaje de trabajo en equipo constatado por la profesora, quien afirmó: «Se observaba mucho diálogo y coordinación en los distintos equipos, así como reparto de tareas y asunción de responsabilidades» (DP). Dicha colaboración era imprescindible para obtener buenos resultados, porque, tal y como señalaron los propios estudiantes, «resultaba complejo ir leyendo nuestras voces al mismo tiempo que las de los demás compañeros, para ir todos al mismo tiempo» (E1) y «al haber tantas figuras rítmicas diferentes en nuestra composición, resultaba difícil mantener el tempo y cuadrar cada parte, por lo que hemos tenido que ensayar mucho para conseguir grabar el video de forma coordinada y sin errores» (E5).

El porcentaje de respuestas afirmativas fue algo inferior al preguntarles si consideraban que todos los miembros del equipo se habían implicado de forma activa en la realización de las propuestas, siendo de un 84%. Incluso, desciende hasta un 52% al responder a la pregunta sobre si todos los miembros del equipo habían trabajado de forma proporcionada. Al respecto, en el grupo de discusión los estudiantes aclararon que «el trabajo del coordinador era mayor que el de los demás miembros del equipo» (E3) y que «los alumnos que tenían mayores conocimientos musicales se implicaron en mayor medida y los demás se dejaban llevar y hacían lo que les mandaban» (E2).

En relación a lo anterior, interesaba saber si la realización de los trabajos de percusión favoreció la tutorización entre iguales, lo cual fue reconocido en los cuestionarios por el 87% del alumnado, al igual que en el grupo de discusión con comentarios como: «Realizar el trabajo me ha gustado mucho y pensé que iba a resultar más difícil, pero la ayuda del coordinador ha facilitado mucho el trabajo» (E1).

Esta percepción por parte de los estudiantes coincide nuevamente con el aprendizaje real conseguido, reflejado en el diario de la profesora de la siguiente manera: «El hecho de que en cada grupo hubiera un coordinador con una mayor formación musical favorecía su funcionamiento, ya que les aclaraba la mayoría de las dudas que les surgían durante el desarrollo de las propuestas» (DP). Por otra parte, los estudiantes con mayores conocimientos musicales también salieron beneficiados al trabajar en equipo, porque potenciaron sus competencias didácticas al ofrecer explicaciones a sus compañeros. Así lo expresaba la profesora-investigadora en su diario:

No podemos olvidar el perfil de nuestro alumnado como futuros docentes, por lo que es importante adquirir competencias didácticas, para lo cual resulta muy útil que entre los propios compañeros se enseñen y se ayuden a aprender. Al respecto, observo que los que poseen una mayor formación musical también están adquiriendo capacidades necesarias para su ejercicio profesional. (DP)

En la misma línea, otro estudiante realizó la siguiente afirmación: «Me he dado cuenta de que mis compañeros no entendían mis propuestas, porque eran muy complicadas para ellos. He sido consciente de que debía bajar el nivel y explicarles las cosas de otra manera para que pudieran comprenderlas» (E4).

Ante esta situación, otro foco de la investigación consistió en conocer si a los estudiantes les parecería justo que todos los miembros del grupo recibieran la misma calificación y su respuesta fue mayoritariamente afirmativa, aunque el 18% consideró que no debía ser así, resultando muy relevante el siguiente comentario de una estudiante: «Deberíamos poder reflejar de alguna manera el trabajo que ha realizado cada miembro del grupo y que eso influya en su calificación individual, porque no todos se esfuerzan ni hacen lo mismo» (E2).

Finalmente, cabe señalar que se presuponía que, al saber con antelación que todos los miembros de un mismo equipo recibirían la misma nota, se favorecería su mayor implicación y responsabilidad individual respecto a sus compañeros. No obstante, tan solo el 45% de los estudiantes lo consideró así y, en el grupo de discusión, realizaron comentarios como los siguientes: «Hay algunos compañeros que, al saber que van a sacar la misma nota que los demás, se relajan y ya no se esfuerzan por hacerlo mejor» (E3); «Cada estudiante tiene unas aspiraciones, ya que a algunos nos gusta sacar muy buenas notas, mientras que otros se conforman con ir aprobando las asignaturas, y eso es un problema cuando la nota del equipo depende del esfuerzo realizado entre varios» (E1).

Interés de los estudiantes hacia la música

El último aspecto abordado en el estudio estaba relacionado con aspectos actitudinales, partiendo de la consideración de que, cuando una propuesta despierta el interés de los estudiantes, aumenta su implicación y su deseo de aprender, sin escatimar esfuerzos.

Por ello, en el cuestionario que cumplimentaron al finalizar la asignatura de Formación Instrumental, se preguntaba si las propuestas de percusión desarrolladas les habían resultado atractivas y si habían incrementado su interés hacia la música; su respuesta fue afirmativa de forma unánime. Estos resultados fueron corroborados por los comentarios ofrecidos en el grupo de discusión, tales como: «Nos ha gustado realizar este trabajo, porque era algo diferente y dinámico» (E5); «Destaco como muy positivo haber podido fabricar nuestros propios instrumentos y trabajar la percusión de forma tan novedosa» (E2); «Me ha resultado muy interesante y atractivo, ya que nos ha permitido descubrir múltiples opciones para trabajar la música con nuestro propio cuerpo» (E3). Igualmente, la propia profesora-investigadora lo recogía en su diario de la siguiente manera: «Los vi disfrutar mucho durante todo el proceso de elaboración de los trabajos de percusión y al presentar el resultado final al resto de sus compañeros» (DP).

Dado su perfil como futuros docentes, también era relevante saber si consideraban que la experiencia educativa desarrollada podría resultar interesante para su próximo alumnado de Educación Infantil y Primaria, y los resultados fueron igualmente significativos, ya que, en los cuestionarios, el 96% respondió afirmativamente. Asimismo, en el grupo de discusión, realizaron comentarios como los siguientes: «Se trata de una propuesta muy completa, a la par que atractiva, para llevar a cabo en el aula como futuros maestros» (E2); «Me ha resultado muy interesante para realizar en el aula porque, además de ser sencillo y divertido, se puede combinar con una gran infinidad de temas» (E6); «Lo considero muy práctico para realizar en el colegio, ya que el cuerpo es el primer instrumento del que podemos ayudarnos para motivar a los alumnos» (E1).

Por último, se les preguntó si, tras su experiencia, utilizarían este tipo de propuestas para trabajar la percusión musical en su futuro ejercicio profesional y el 92% indicó que sí las emplearía. No obstante, en el grupo de discusión, dos estudiantes apuntaron que aún les faltaba formación para poder trabajarlas con seguridad, lo cual justifica la importancia de seguir profundizando en su conocimiento, tanto en los estudios universitarios como a través de procesos de formación permanente del profesorado.

Discusión

En esta investigación, se ha presentado y analizado una experiencia de educación musical, a partir de propuestas de percusión creadas de forma colaborativa por los propios estudiantes.

El primer foco de estudio consistió en valorar la utilidad de dichas propuestas para el aprendizaje de contenidos musicales. Se partió de la idea de que el propio cuerpo era el instrumento más cercano que se podía utilizar en la educación musi-

cal, constituyendo un gran recurso didáctico para el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del alumnado (Dalcroze, 1980). En este sentido, los participantes de este trabajo destacaron que realizar las propuestas de percusión les aportó numerosos beneficios, tanto individuales como grupales, respecto al desarrollo de la coordinación (Cañabate *et al.*, 2017), la atención (Romero, 2008) y la creatividad (Vicente, 2012), al explorar diferentes sonidos con el propio cuerpo, instrumentos de pequeña percusión y otros objetos del entorno, lo cual favoreció también sus procesos de comunicación (Martínez, 2020).

En cuanto al segundo aspecto de análisis, relativo a la colaboración entre el alumnado, los participantes manifestaron que el trabajo desarrollado en equipo fue muy enriquecedor y que el hecho de trabajar de forma colaborativa les permitió aprender unos de otros, ayudándose mutuamente (Alonso, 2011). Tocar, cantar o bailar de forma grupal son acciones habituales en el aula de música que normalmente predisponen a los estudiantes a trabajar de forma colaborativa, con el fin de que el resultado sea lo más óptimo posible. Al respecto, en la presente investigación se comprobó que había aumentado su interdependencia positiva y la responsabilidad hacia el trabajo propio y ajeno (Barkley *et al.*, 2007). Asimismo, el trabajo colaborativo potenció la tutoría entre iguales, ya que los estudiantes que poseían mayores habilidades musicales pudieron ayudar a los que presentaban dificultades.

Por otra parte, respecto al interés hacia la música, se observó que el trabajo desarrollado fue muy atractivo y enriquecedor para los estudiantes por varios aspectos, como la metodología (activa, vivencial, grupal y colaborativa), la temática (utilización de la percusión musical vinculada a distintos temas elegidos por cada equipo: el circo, los animales, reciclaje, orquesta, etc.) y, sobre todo, la gran posibilidad de poder aplicarlo posteriormente en el aula con alumnado de Educación Infantil y Primaria, ya que es lo que más les interesaba aprender a los estudiantes que cursaban el Grado de Maestro (Sánchez *et al.*, 2014).

Todo lo expuesto permite afirmar que la propuesta educativa resultó innovadora en el contexto concreto en el que se aplicó el estudio, teniendo en cuenta, además, que los propios estudiantes manifestaron que no habían tenido ninguna experiencia previa de aprendizaje colaborativo en la creación personal de partituras ni en la interpretación musical grupal, ya que las partituras que interpretaron en los años anteriores de sus estudios universitarios siempre se las proporcionó el profesorado que, al mismo tiempo, se encargó de dirigir las interpretaciones colectivas.

Finalmente, tras la experiencia presentada, cabe señalar que la percusión musical a través del propio cuerpo, con instrumentos o utilizando objetos cotidianos no debería utilizarse de forma exclusiva en las asignaturas de música, sino que podría emplearse como recurso en otros muchos contextos educativos (Gutiérrez *et al.*, 2011), dado su potencial para favorecer aspectos como el autoconocimiento, la expresión, el trabajo grupal, la disociación de segmentos corporales, la sincronización y la lateralidad, que repercuten directamente en el desarrollo de otras capacidades, como la lecto-escritura, la psicomotricidad, la estabilidad emocional, la coordinación y la percepción espacio-temporal. Por ello, entre las futuras líneas de investigación, sería interesante extrapolar este estudio a otras asignaturas y comprobar si se obtienen resultados similares.

Referencias

- Álamos, J. y Montes, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en Educación Secundaria: una experiencia didáctica en el aula de Música. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 155-183.
- Alonso, A. (2011). Propuesta a estudiantes de Magisterio. Estrategias de diseño de entornos colaborativos desde la Cultura Visual infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(2), 121-134. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2011.v23.n2.36259
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp. 23-38). Graó.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Morata.
- Berrón, E. (2019). Flippeando la clase de música. Una buena práctica en el Grado de Educación Primaria. En M. C. Pérez (Ed.), *Innovación docente e investigación en Educación y Ciencias Sociales* (pp. 97-108). Dykinson.
- Blasco, J. S. y Bernabé, G. (2016). Educación Musical y competencia colaborativa: una experiencia con alumnado universitario. *Magister*, 28(2), 63-70. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2016.10.003>
- Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de Educación Musical en Primaria: Diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, (5), 6-21.
- Cañabate, D., Díez, S., Rodríguez, D. y Zagalaz, M. L. (2017). La percusión corporal como instrumento para mejorar la agilidad motriz. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 229-252. <https://doi.org/10.6018/j/298591>
- Carreira, M. (2011). Cinco buenas razones para no utilizar en ningún caso contenidos digitales. En J. Dulac y C. Alconada (Coords.), *II Congreso de Pizarra digital. Publicación de Comunicaciones* (pp. 33-45). Pizarratic.
- Casanova, O. (2016). Percusión en el aula. *Eufonía*, (68), 62-68.
- Cozzutti, G., Blessano, E., De Biaggio, C., Tomasin, B. y Romero-Naranjo, F. J. (2017). Body solfege in the BAPNE method – Measures and division. *Procedia. Social and behavioral sciences*, 237, 1572-1575. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.247>
- Dalcroze, E. J. (1980). *Rhythm, music y education*. The Dalcroze Society.
- Díaz, G. E. (2016). *La percusión corporal en el método BAPNE. Estudio Teórico-Experimental* [Trabajo Fin de Grado, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. <http://hdl.handle.net/10234/164574>
- Duran, D. (2017). Aprendizaje entre iguales en música: cooperación y tutoría entre alumnos. *Eufonía*, (72), 7-12.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- García, J. L. (2003). *Métodos de investigación en Educación II: investigación cualitativa y evaluativa*. UNED.
- Gutiérrez, R., Cremades, A. y Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de Educación Primaria. *Espacio y Tiempo*, (25), 151-161.
- Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (25), 11-23.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, núm. 238, de 4-10-90, pp. 28927-28942). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- López de Arenosa, E. (2009). Qué es y qué entendemos por aprender música. *Revista Creatividad y Sociedad*, (13), 32-51.
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, (359), 431-455.
- Marín, R. y Pérez, G. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación. Unidades Didácticas 1, 2 y 3*. UNED.
- Martínez, R. (2020). Percuemoción: representación de las emociones básicas con alumnos de percusión. En J. J. Gázquez et al. (Comps.), *Innovación docente e Investigación en Arte y Humanidades. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 755-764). Dykinson.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Hurtado.
- Monreal, I. M. y Berrón, E. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *RECIEM: Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>.
- Romero, F. J. (2008). Percusión corporal en diferentes culturas. *Música y Educación*, 76(4), 46-97.
- Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y representaciones*, 4(1), 219-280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>.
- Sánchez, S., Cañabate, D. y Calbó, M. (2014). Música, movimiento y danza: un enfoque integrador para la formación inicial del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 145-158. <https://doi.org/10.6018/j/211021>.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw-Hill.
- Sierra, C. N. (2021). *Mi cuerpo como instrumento: propuesta de intervención para la incorporación de la percusión corporal en la Educación Musical* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC, Repositorio Documental de la Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/45365>.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torres, M. A. (2005). *Enciclopedia de la Educación Física y el Deporte*. Ediciones del Serbal.
- Tourón, J., Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Digitaltext.
- Vicente, G. (2012). Música y movimiento. Variaciones sobre un mismo tema. *Eufonía*, (54), 74-81.
- Zabalza, M. A. (2011). *Diario de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.

Reseña biográfica de las autoras

Elena Berrón Ruiz. Doctora en Investigación e Innovación en Educación por la Universidad de Valladolid. Doctoranda en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Actualmente, es asesora de Educación Física y Artística en el Centro de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de Ávila (Junta de Castilla y León) y profesora asociada del área de Didáctica de la Expresión Musical (Universidad de Salamanca). Líneas de investigación sobre pedagogía musical, uso didáctico de las TIC y formación del profesorado de Música.

Cristina Arriaga Sanz. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Universidad en el Área de Didáctica de la Expresión Musical de la Facultad de Educación de Bilbao (Universidad del País Vasco-UPV/EHU). Ha formado parte del Consejo de Dirección de la Revista de Psicodidáctica desde 2016 hasta 2021. Actualmente es miembro del Grupo de Investigación KideOn (A/ IT1342-19) y coordinadora del Servicio de Asesoramiento Educativo de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en Bizkaia. Líneas de investigación sobre la motivación y la didáctica de la música desde un enfoque reflexivo, interdisciplinario y creativo.

Emilia Campayo Muñoz. Doctora por la Universidad Jaume I de Castellón. Profesora Superior de Piano, Máster en Música en la especialidad de Didáctica de la Música, Máster en Coaching Transpersonal y Inteligencia Emocional y Máster en Coaching Ejecutivo y de Equipos. En la actualidad, desarrolla su actividad docente en el área de Didáctica de la Expresión Musical en la Universidad Complutense de Madrid y es miembro activo del grupo de investigación ECOLE. Desarrolla su investigación en torno al desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito de la educación musical.

ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LA VIVENCIA DEL APOYO EN EL PUERPERIO EN MADRES DE LA PROVINCIA DE BIZKAIA Y DE LOS RECURSOS EDUCATIVOS EXISTENTES

ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF THE EXPERIENCE OF SUPPORT IN THE PUERPERIUM IN MOTHERS OF THE PROVINCE OF BIZKAIA AND OF THE EXISTING EDUCATIONAL RESOURCES

Leire Etxezarraga¹, Leire Darretxe, Monike Gezuraga

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

Resumen

Este trabajo pretende analizar la vivencia de madres de Bizkaia de la etapa del puerperio y los apoyos que ellas buscan y tienen en esta etapa. Con ello, se realizará un mapeo de los diferentes recursos socio-educativos y emocionales que existen en la provincia de Bizkaia y se analizará el tipo de recurso que es, cómo está gestionado, qué objetivos tiene y qué estrategias educativas se utilizan para realizar una posible guía acorde a las necesidades reales de las madres. También se espera recabar información que tiene que ver con la integración de la perspectiva de género tanto en las madres participantes como en los grupos socio-educativos que se analizarán ya que la inclusión de esta perspectiva es necesaria en la sociedad actual por su influencia directa sobre la madre. Todo ello ayudará a visibilizar la necesidad de la existencia de grupos socio-educativos y de cuidado de lo emocional y físico.

Palabras clave: apoyo social y educativo, perspectiva de género, puerperio, grupo.

Abstract

This work aims to analyze the experience of mothers in Bizkaia in the puerperium stage and the support they seek and have at this stage. With this, a mapping of the different socio.educational and emotional resources that exist in the province of Bizkaia will be carried out and the type of resource it is, how it is managed, what objectives it has and educational strategies are used to carry out a posible guide according to the real needs of mothers. It is also expected to collect information that has to do with the integration of the gender perspective both in the participating mothers and in the socio-education groups that will be analyzed since the inclusión of this perspective is necessary in today's society due to its direct influence on mother. All this will help make visible the need for the existence of socio-educational groups and care for the emotional and physical.

Keywords: social and educational support, gender perspective, puerperium, group.

¹ Correspondencia: Leire Etxezarraga, Departamento de Didáctica de la Organización Escolar, Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Portal de Lasarte Kalea, 71 (01007 Vitoria-Gasteiz). E-mail: leire.etxezarraga@ehu.eus

Antecedentes

El constructo de la maternidad

La identidad es un concepto complejo ya que abarca un sinfín de perspectivas diferentes, pero sobre todo creamos la identidad desde lo que vivimos y vemos (Delgado-Piña *et al.*, 2010). Asakura (2005, citado por Delgado-Piña *et al.*, 2010) asegura que esta identidad se crea sobre todo en el «deber ser», interiorizado en el hogar, concretamente el «deber ser» de lo femenino y de lo masculino siendo estructuras muy bien interiorizadas y definidas. En lo referente a la maternidad, esta se relaciona directamente con la identidad de género. Así, los roles de género, son aprendidos y moldeables de acuerdo a la cultura y a las necesidades de la sociedad (Nieri, 2012). Esta idea, por tanto, se representa de diferentes maneras según las condiciones de vida de cada mujer. En un estudio realizado en Bogotá por Puyana y Mosquera (2005), se vio que las mujeres reaccionan de distinta manera según su pertenencia social, lo que demuestra, en cierta medida, que la identidad femenina y en este caso, el rol materno, es un constructo social no tanto una manera natural de hacer. Cada cultura o sociedad según sus creencias, relaciones y necesidades entenderá y le dará unas funciones diferentes al rol materno, es decir, en realidad esa manera de cuidar es un legado cultural que surge de un conjunto de creencias, mitos, valores y costumbres transmitido de generación en generación (Rodríguez *et al.*, 2014). Estas creencias pueden perjudicar en el cuidado y en la creación del rol materno si son extendidas y no tienen un fundamento científico.

Siguiendo con esta idea, los cambios sociales han generado variaciones en la construcción de lo femenino y masculino hacia una idea más igualitaria, pero 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. Concretamente en nuestra sociedad patriarcal, la identidad femenina se ha relacionado directamente con el ser madre, reforzando la idea de que la mujer solo se autorrealiza siendo madre. «La madre es el paradigma de la mujer, en suma, la esencia de la mujer es ser madre» (Puyana y Mosquera, 2005, p. 7), creando así un imaginario social en el que la mujer, entre otros aspectos, se ha identificado sobre todo con el cuidado (Paricio del Castillo y Polo, 2020). 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 esta (Torres Luzón *et al.*, 2014). 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. Sau (1995) ya hablaba del vacío de la maternidad como ese no control o no autoridad, entendida como el poder de decisión de una misma, en la elección de ser madre. Esta autora describía la maternidad como una mera satisfacción a lo masculino. Junto con esto, la maternidad se ha relegado a un segundo plano por ser un aspecto relacionado con las mujeres (Berlenga *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 (Standler, 2010). Esto es debido a que la sociedad ha sus-

citado 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.

Por último, añadir que, esta creencia androcéntrica ha generado y ha extendido la idea de que las mujeres nacen sabiendo ser madres y, por supuesto, no cualquier madre sino una buena madre. Esto, por otro lado, ha generado desigualdad entre hombres y mujeres, ya que los hombres llegan a sentirse incapaces de realizar la tarea de cuidado delegando así esta a la mujer y generando en ellos mayor inseguridad en el ejercicio del cuidado y mayor presión en ellas (Torres Luzón *et al.*, 2014). En la generación actual la presión de la buena madre es mucho mayor que hace un par de décadas (Paricio del Castillo y Polo, 2020). Con esto se ha invalidado el papel del padre siendo este igual de importante que el de la madre (Nieri, 2012).

La influencia del individualismo

Con ello, Del Olmo (2014) añade a esta visión androcéntrica también el aspecto del individualismo, que ha llevado a la sociedad a un adultocentrismo 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, por tanto, ha olvidado todo lo relacionado con el cuidado familiar y los ritmos necesarios en el crecimiento de los bebés (Paricio del Castillo y Polo, 2020). 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, siendo el apoyo social algo fundamental para ellas. «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 esta 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), por tanto, más individualización también en el cuidado, dejando entrever parece, que cada madre debe ocuparse de su propia familia sin poder apoyarse en una red social o comunidad.

Asimismo, 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 por ser condiciones entendidas hasta ahora de las mujeres, comportamientos que salen de manera natural, no así en los hombres. En este contexto la mujer se siente entre varias realidades: renunciar a lo laboral para hacerse cargo de la familia, renunciar a lo familiar para hacerse cargo de su vida profesional (Del Olmo, 2014) o incluso combinar las dos jornadas; la laboral y la privada, con una dificultad real de conciliación y donde se genera el papel de *supermujer* que crea sentimientos de culpa, sobrecarga y fatiga mental y física dando lugar a graves cuadros ansiosos o depresivos (Paricio del Castillo y Polo, 2020). Además, la mujer se encuentra

con la falta de apoyo social para tomar decisiones importantes 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.

El papel de la educación

En relación al ámbito educativo, este ha jugado un papel importante en la construcción del papel de la mujer respecto a la maternidad ya que la mujer ha sido educada mayoritariamente para ser madre. Así desde niña su educación se basó en las labores del hogar, el matrimonio y la maternidad, perpetuando así este rol transmitido desde generaciones anteriores (González, 2008). La mujer fue apartada de todo lo referente a lo formativo instaurándola principalmente en la esfera privada sin cultura, lo que hizo que el hombre pudiera dominarla. La tasa de analfabetismo femenino era muy alta hace relativamente poco tiempo (González, 2008). Es por eso que las mujeres se dejaban aconsejar por los hombres ya que su educación solo se basaba en el hogar, no tanto así, en la salud ni otros aspectos sociales importantes. Su cometido era ser una madre y esposa perfecta.

Aun así, la preocupación por la salud de los bebés hizo que los diferentes profesionales tuvieran la inquietud de formar a las madres. Esto simboliza la importancia de la educación y la socialización en la generación de un rol y también visibiliza la capacidad de la educación en la generación de un constructo social.

Así, podemos afirmar que la educación también es capaz de generar cambios, y este hecho, ha llevado a la sociedad a poder cambiar roles ya definidos. Con ello, mediante la incorporación de las mujeres a la educación, los cambios sociales han podido ser posibles y los movimientos sociales han generado cambios importantes en la formación de muchas madres. Amparo Poch y Gascón tuvo una gran preocupación por la formación de las madres y su labor divulgativa generó una base importante en la generación instructiva de contenidos. Su dimensión educativa respecto a la maternidad y los cuidados tanto de los bebés como de las madres tuvo un gran impacto (González, 2008).

La educación por tanto ha moldeado la vida de las mujeres, por un lado, ejerciendo un control sobre ellas y sobre lo que tenían que ser, pero, por otro lado, también ha permitido generar seguridad y empoderarlas para poder decidir libremente lo que ellas quieren y necesitan. Autoras como la nombrada anteriormente, intentaron educar a las mujeres en otra perspectiva que no fuera simplemente la que se esperaba de ellas como madres sino desde una perspectiva más objetiva, de conocimientos de una misma y capacidad de decisión. Así, a lo largo de la historia se han ido dando respuesta a las necesidades educativas de las madres sobre diferentes aspectos relacionados con: la educación de sus hijos e hijas, las necesidades especiales que ellos y ellas tenían y la transmisión de la diferente información sobre las diferentes etapas que tanto la madre como los bebés transitan. Así, toda esta evolución y cambio social ha ido desarrollando programas, estrategias, grupos, proyectos educativos en respuesta a la necesidad educativa social de la madre como apoyo social y educativo que la madre necesita y de los que hablaremos brevemente más adelante.

El apoyo social y educativo

En este breve análisis se ha podido comprobar que el apoyo tanto social como informativo o educativo, psicológico y de seres queridos y profesionales es una de las grandes necesidades que la madre puérpera percibe como necesaria. También que es un factor protector para la madre tanto en la prevención de una depresión postparto o trastorno de ansiedad. A mayor apoyo social menor angustia, por tanto, el apoyo social y educativo puede mejorar la salud mental de la madre (Fernández *et al.*, 2013) ya que este apoyo social está relacionado con la cantidad de angustia psicológica que tienen: «...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. Y, por último, que este apoyo ayuda a la madre a detectar diferentes violencias invisibles que se dan sobre ella y a poder denunciarlas. El soporte social tal como lo denomina Serrada (2001), influye directamente en los procesos de lactancia y desarrollo del comportamiento de la madre.

Asimismo, Robert Khan (1979, citado por Serrada, 2001) definió el apoyo social como: «las transacciones interpersonales que incluyen uno o varios de los siguientes: La expresión del afecto positivo de una persona a la otra, o el endoso de los comportamientos de otra persona, percepciones o puntos de vista expresados, el dar ayuda simbólica o material a otra persona» (p. 2). Por su lado, Díez *et al.* (2016) definen el apoyo social como la posibilidad de expresar sentimientos íntimos y también la compañía humana junto con la ayuda material, como lo definió Khan (1979, citado en Serrada, 2001) y también la ayuda informativa entendida como la búsqueda de consejos.

Pero el apoyo social hay que percibirlo ya que no es suficiente con recibirlo si no se tiene la percepción de tenerlo. Así la madre construye su propio apoyo o red que Bedoya-Hernández (2013) denomina como red de apoyo subjetivo. Esta red es una red que la madre considera o percibe como necesaria, cercana y que responde a sus necesidades inmediatamente. Es una red dinámica ya que muchas veces estas redes se construyen con el contacto diario constante y varía según las circunstancias de la vida. Por tanto, los y las profesionales muchas veces no constituyen esta red para las madres porque son personas ajenas o lejanas a su realidad diaria. Por ello, ellas mismas van constituyendo así redes únicas para cada madre única. Esto se considera crucial porque en situaciones de vulnerabilidad la red de apoyo social y educativo ayuda a sobreponerse.

Los espacios socio-educativos, emocionales y de cuidado de la salud grupales como eje de actuación para el apoyo a la madre

Por un lado, en relación a la necesidad de esta red y apoyo social la educación juega un papel importante a este respecto ya que es una herramienta clave en la adquisición de destrezas, conocimiento y habilidades para la inserción social y la realización personal (Sánchez y Araya, 2012). Genera cambio y pretende crear una sociedad crítica para hacer frente a las necesidades que la sociedad tiene y pueda tener en el futuro. Es una herramienta donde el individuo constituye un factor prioritario y su crecimiento su-

pone siempre que la educación esté en constante desarrollo. Es permanente ya que el individuo necesita de esta herramienta a lo largo de su vida, garantiza la igualdad entre los seres humanos y es capaz de visibilizar las diferentes problemáticas relacionadas con colectivos en situación de vulnerabilidad. Desde el marco social, en el ámbito de la maternidad, se ha dado una respuesta mayoritariamente educativa tanto grupal como individualmente a esta necesidad de apoyo social. Esta respuesta ha estado enfocada desde dos ejes básicos que son: la salud y el aspecto psicológico.

Por otro lado, aun habiéndose dado respuestas individuales a esta necesidad de apoyo se han priorizado los grupos socioeducativos ya que son una respuesta sencilla, saludable y económica porque facilitan el apoyo social que la madre necesita de manera rápida y eficaz. Estos son una alternativa fiable para reducir ciertos aspectos que tienen que ver con la salud de la madre mediante el contacto grupal (Chávez-Courtois *et al.*, 2008; Glavin *et al.*, 2017). Acudir a espacios grupales dota a la madre puerpera 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 autogestionadas y espacio de reflexión compartida en el que cuestionar y cuestionarse (Maestre y Ramos, 2019). Martínez-Galiano (2013) añade a estas características importantes otras como: la confianza en sí misma, la reducción del sentimiento de soledad, aumento de la autoestima y el autoconocimiento entre otros. 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 y a que intrínsecamente se trabajan todos los aspectos emocionales y educativos necesarios. La madre puérpera se sitúa en una sociedad donde el cuidado no es valorable y su soledad aumenta en esta situación, por tanto, el grupo crea redes donde la madre puede sentirse identificada con otras madres y puede ser la solución a muchos males (Paricio del Castillo y Polo, 2020).

Educación maternal: apoyo de salud física

Dada la importancia del grupo, desde 1986 hasta hoy día existen grupos de madres puérperas y embarazadas llamados grupos de Educación Maternal (EM) que surgieron en respuesta a las necesidades de estas desde un espacio de salud física. 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, preparar y educar 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 (Martínez-Galiano, 2013): aprendizaje de la respiración en el parto, conocimiento del proceso del parto, correcta identificación de las señales, preparación del plan de parto, facilitar la expresión de dudas y temores, fomento de la lactancia y conocimiento de los cuidados que se harán tras el nacimiento del bebé. En los grupos postparto se trabaja, sobre todo: la recuperación pélvica, los masajes a bebés y se da asesoramiento sobre la lactancia.

Ortiz (2014) hace un estudio profundo sobre si este grupo responde a las expectativas de las madres y si son eficaces. En él se comprobó que muchas de las madres ven

este grupo como un grupo de preparación al parto no como un grupo de educación maternal, aunque los objetivos son muy amplios y abarcan muchos aspectos que tienen que ver no solo con el parto sino con el embarazo, parto y también postparto a nivel de información, educación y aspectos necesarios y válidos para el conocimiento de esta etapa. Aun así, Ortiz (2014) asegura que, aunque la educación maternal es un programa muy ambicioso y completo depende de cómo se integra en cada centro de salud y depende de cada matrona, por ello cree que pierde eficacia.

Asimismo, son un espacio necesario para las madres, pero aun siendo conscientes en la red de salud pública de la importancia de educar en la salud tanto física como emocional de la madre, estos grupos se enfocan sobre todo a preparar a la madre al parto. Prepararla para soportar el dolor, eliminar miedos, crear más seguridad y educarlas para que puedan tener partos más saludables y menos medicalizados (Martínez-Galiano, 2013). Aunque el porcentaje de asistencia es bajo, las madres que participan en estos grupos evalúan este servicio como muy necesario y la influencia de su participación es visible en diferentes aspectos (Martínez-Galiano, 2013). Compartir les aporta seguridad, conocer la red social con la que puede contar, tranquilidad y autoridad, empoderamiento y capacidad de decisión (Ortiz, 2014). Pero, aunque se recoge la importancia de la parte educativa y emocional en estos grupos, al final en la práctica se pone el foco sobre todo en la preparación al parto y en los aspectos físicos, relegando así la importancia de la educación para el puerperio. No se le da la importancia que se merece al estado de la madre tras el parto. Los sentimientos, emociones, miedos, inseguridades y distintas necesidades quedan relegadas a un segundo plano.

Escuelas de familias, grupos de crianza y otros recursos educativos: apoyo educativo

Por otro lado, existen las escuelas de familia como respuesta más desde el ámbito educativo (Maestre y Ramos, 2019) donde se intercambian aprendizajes y vivencias dirigidas por profesionales de la educación y donde dan la posibilidad de trabajar aspectos personales, emocionales, de autoconocimiento, empoderamiento y autoestima. Estas escuelas dirigidas por trabajadoras y trabajadores sociales dan a las familias otro tipo de soporte necesario para un mayor conocimiento y trabajo emocional de sí mismas. Estos espacios son más compartidos por familias, pero existen también grupos de madres para compartir experiencias ante la necesidad de crear red. Son espacios de encuentro donde las madres acuden si tienen necesidad simplemente de compartir y no sentirse solas. En estos grupos se prioriza la necesidad de enseñar a la madre a confiar en ella misma, y a empoderarla porque la realidad de la que es parte no la apoya y genera madres inseguras (Matos 2019).

Estas iniciativas se encuentran a través de todo el mundo y son espacios necesarios para la conexión y la creación de red. Crear redes de madres para poder escuchar a todas ellas y dejar de lado el concepto de buena madre para empoderarse y darse cuenta de la realidad tan diversa que existe siendo cada madre con su bebé una realidad única e intransferible, adoptando así el papel de la madre suficientemente buena de Winnicott (Lobo, 2008). La madre que hace lo posible pero que también acepta que es humana e imperfecta. En este trabajo educativo y emocional es importante trabajar desde la perspectiva de género ya que la sociedad ejerce sobre la madre una gran influencia y es parte importante de su miedo e inseguridad. De ahí la importancia de la

educación enfocada a la creación de conciencia tanto de las violencias silenciadas que se ejercen en ellas como de la influencia que el rol social de la maternidad tiene en ellas. La educación puede aportarles información, abrirles las puertas hacia la generación de nuevas ideas, cambiar roles y constructos creados anteriormente y generar nuevas perspectivas más enfocadas hacia la validación de lo que ellas sienten y necesitan, reafirmando como hemos señalado anteriormente, como humanas.

En España existen espacios presenciales como: *Entre mamas*, *El parto es nuestro* (s.f.) y *Maternam*, y también virtuales como: *meetup*, *maternart*, *mamam.grupos*, incluso asociaciones pequeñas en diferentes pueblos. Esta riqueza de grupos hace ver que la necesidad educativa de la madre es urgente y, por tanto, en respuesta a ella entre las madres y profesionales que han sido madres, se genera una red muy rica y variada.

Organizaciones de salud mental: apoyo psicológico

También desde el ámbito psicológico se han movilizad o muchas organizaciones e incluso se han recogido diferentes manifiestos incluidos en informes de la OMS que ponen de manifiesto la evidente necesidad de poner atención en los cuidados de salud mental de la madre. Este cuidado tiene que ir centrado sobre todo en la prevención e intervención en los diferentes trastornos ya que muchos de ellos están invisibilizados por la falta de diagnóstico de los mismos. En esta línea, en 1987 se fundó el PSI —Postpartum Support Internacional—, una organización estadounidense con una gran capacidad de respuesta y compuesta por una gran diversidad de profesionales del área de la salud mental; como psicólogos y psicólogas, psiquiatras, pediatras, matronas y enfermeras y enfermeros. Esta organización, extendida alrededor del mundo, cuenta con un montón de profesionales involucrados en la organización y con un gran abanico de servicios tanto de formación como creación de grupos de apoyo y asistencia vía online o telefónica. Es una organización consolidada que trata de dar respuesta a las necesidades mentales y de salud creadas de la madre puerpera y sobre todo genera en ellas seguridad y confianza transmitiéndoles apoyo y tratando de evitar el sentimiento de soledad tan extendido en ellas (Davis *et al.*, 2017). De aquí nació el Instituto Europeo de Salud Mental que se encuentra en Madrid y que proporciona atención a la madre puérpera en los diferentes aspectos de salud mental que ella necesita, impartiendo charlas, recibiendo mensajes a través de chat abiertos para ello, creando talleres de información sobre temas relacionados con el embarazo, parto y postparto y también tratan de concienciar y formar sobre la salud mental perinatal a todo tipo de profesionales que trabajan alrededor de la madre puérpera para poder garantizar un buen cuidado en esta etapa tan vulnerable para la madre.

Por último, señalar que es necesario desarrollar estos tres aspectos en el cuidado de la madre puérpera ya que los tres son complementarios, pero parece que existen independientemente y sobre todo desde el ámbito privado, ya que los recursos públicos no son suficientes. Por ello, este estudio pretende recabar información sobre los diferentes espacios y recursos socio-educativos grupales que existen en el País Vasco y concretamente en Bizkaia para crear un mapa de los recursos educativos y de apoyo existentes que la madre pueda consultar y clasificarlos por tipo de grupos y otras variables. Pero también pretende formalizar esta necesidad y visibilizar que la respuesta que se da desde el espacio público no es suficiente y que la sociedad de manera formal

tiene que hacerse cargo de este vacío que existe. Este espacio tiene que ser un espacio socioeducativo y emocional junto al cuidado físico.

Objetivos y preguntas de investigación

Tras la revisión bibliográfica se exponen distintas preguntas de investigación:

- ¿Qué significa la etapa del puerperio para las madres?
- ¿En qué o en quién se apoyan las madres que están transitando esta etapa?
- ¿Creen que tienen el apoyo que necesitan?
- ¿Es la madre consciente de la influencia de su realidad en ella y la influencia de la sociedad en su papel de madre?
- ¿Se considera feminista?
- ¿Son los grupos de madres un recurso educativo válido para ellas?
- ¿Qué tipo de recursos grupales existen en Bizkaia como apoyo a la madre puérpera?
- ¿Qué se trabaja en los grupos de madres? ¿Qué objetivos tiene cada uno de ellos? ¿Qué propuestas educativas se trabajan en cada uno de ellos? ¿Qué profesionales intervienen?
- ¿Trabajan los grupos de madres de Bizkaia desde una perspectiva de género?
- ¿Es necesaria la creación de un programa específico para madres que se encuentran en el puerperio como complemento a la Educación Maternal?

A partir de estas preguntas, se plantean los siguientes objetivos:

1. Analizar los tipos de apoyo que necesita y busca la madre puérpera de Bizkaia:
 - 1.1. Recoger las diferentes necesidades de la madre que se encuentra en la etapa del puerperio.
 - 1.2. Profundizar en la vivencia de lo que significa el puerperio para la madre.
 - 1.3. Identificar los apoyos y los recursos educativos que busca la madre en esta etapa de transición.
 - 1.4. Contrastar con las madres los apoyos y los recursos educativos que tuvieron y los que creen que necesitaron.
 - 1.5. Recoger la percepción de las madres respecto a su sentimiento feminista.
2. Identificar los aspectos fundamentales que caracterizan a los grupos de madres de Bizkaia:
 - 2.1. Realizar un mapeo de los grupos de madres que se llevan a cabo en Bizkaia.
 - 2.2. Identificar qué tipo de grupos son, como se crearon y a qué pertenecen.
 - 2.3. Profundizar en los objetivos y los temas que se trabajan en cada uno de los grupos de madres.
 - 2.4. Comprobar si el trabajo realizado en estos grupos integra una perspectiva de género.
 - 2.5. Analizar el perfil profesional de los coordinadores que llevan estos grupos.
 - 2.6. Clasificar los grupos según sus trabajos educativos y su formato.

3. Proponer recomendaciones para una buena intervención en el apoyo social y educativo a la MP:
 - 3.1. Exponer todas las necesidades educativas y de apoyo que necesita la madre puérpera.
 - 3.2. Redactar los apoyos que busca y necesita la MP.
 - 3.3. Crear una guía de orientación de temas y contenidos en los que es necesario educar a la MP en las intervenciones grupales.

Metodología

La metodología propuesta para este estudio será mayoritariamente cualitativa con un diseño fenomenológico (Pedraz *et al.*, 2014). Este tipo de metodología cualitativa enriquecerá el estudio ya que abre camino a lo multidisciplinar y a la importancia de las voces de las participantes en una realidad intersubjetiva (Salgado, 2007), concretamente la realidad de madres que se encuentran en la etapa del puerperio de Bizkaia. También señalar que será un estudio descriptivo que se basará principalmente en los testimonios de las vivencias de dichas madres y en la búsqueda de los diferentes recursos existentes en la realidad de las mujeres pertenecientes al País Vasco y concretamente de la provincia de Bizkaia.

Muestra

La muestra utilizada en el estudio será una muestra intencional ya que se elegirán las madres de Bizkaia que hayan pasado por la etapa de postparto o estén en ella. Se espera que participen unas 300 madres en el estudio, todas ellas de diferentes niveles socio-económicos y también de diferentes pueblos de la provincia de Bizkaia. Para la composición de la muestra se utilizarán dos fuentes: primero se contactará con madres que participaron en un proyecto llevado a cabo desde el 2018 al 2020 en los diferentes pueblos de Bizkaia, del que la investigadora principal de este estudio fue creadora. Estas madres facilitarán el contacto de otras madres que ellas mismas conozcan y segundo, se contactará con diferentes matronas de centros de salud públicos y guarderías tanto públicas como privadas. Las madres participantes firmarán un consentimiento informado para poder participar en el estudio.

También se pretende hacer un estudio de todos los recursos grupales que existen en Bizkaia por tanto en el estudio participarán las personas responsables de coordinar dichos grupos como personas informantes.

Técnicas de recogida de información

Las técnicas de recogida de información que se pretenden utilizar en este estudio son el análisis documental, el cuestionario y la entrevista.

El cuestionario

El cuestionario es una de las técnicas más utilizadas en la investigación social por su capacidad de recoger variedad de información, su capacidad de llegar a una muestra más grande y el ahorro del tiempo (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011). En este estudio el cuestionario se utilizará para recoger las impresiones y percepciones de las vivencias en el puerperio de las madres y sus apoyos y constará de tres partes. En primer lugar, se recogerán datos sobre variables socio-demográficas como la edad, el sexo, número de hijos e hijas, si fueron madres en pareja, año del nacimiento del hijo/a, edad en el momento de dar a luz, etc.

A continuación, se completará un ejercicio de asociación libre basado en el Método de Grid Elaboration Method (GEM), que se ha utilizado previamente para analizar las representaciones sociales (Joffe y Elsey, 2014). En concreto, se pedirá a las participantes que escriban las cuatro primeras ideas o emociones que les vengan a la cabeza al pensar en su «puerperio». Tendrán que escribir cada palabra, idea o emoción en un recuadro y rellenar los cuatro recuadros vacíos. Así se les pedirá que completen sus respuestas aclarando lo más profundamente posible el significado de cada una de sus ideas, en un intento de recabar más información y explicaciones sobre los ítems elicitados. No habrá límite de palabras en este ejercicio. Esto nos permitirá obtener una explicación completa sobre cada palabra, emoción o idea, que constituirá la base del análisis posterior.

Por último, se complementará al cuestionario con preguntas dicotómicas como: ¿te consideras feminista? en respuesta al objetivo dos, el cual tratará de recoger información sobre la perspectiva de género tan importante en esta etapa del puerperio, y ¿participaste en algún grupo de madres en tu puerperio? la cual tiene relación con el primer objetivo que responde a la necesidad de saber si realmente la información o necesidad sobre los grupos de madres existe. Estas preguntas tendrán posibles respuestas de sí o no y con una respuesta abierta del porqué de la respuesta. Si no participaron en un grupo porque no y si lo hicieron, que puedan facilitar el contacto del grupo en cuestión y como fue la experiencia. Estas dos cuestiones aclararan si las madres necesitan o necesitaron recursos educativos como grupos de madres para poder transitar de una manera más consciente y con apoyo. Las que respondan que no si lo echaron en falta. Esta información es la que completará la primera parte del estudio, pero el cuestionario en cuestión aún está sin elaborarse. Este cuestionario, con sus tres partes correspondientes, se responderá de manera online y se espera que pueda finalizarse en aproximadamente 20 minutos.

La entrevista estructurada

La entrevista es una de las técnicas más antiguas de recogida de información. Es así la técnica que más se ajusta a la comprensión e interpretación de lo dicho por otras personas constituyendo un intercambio oral de dos o más personas. Pero también nos ayuda a «...encontrar las claves que nos ayuden a comprender colectivos sociales, grupos, organizaciones o situaciones concretas...» (Pedraz *et al.*, 2014, p. 97). Por tanto, para este estudio será un gran medio de recogida de información ya que el objetivo de la entrevista es recoger las experiencias de los informantes en sus propios términos,

cómo interpretan sus vidas, experiencias y procesos de vida (Meneses y Rodríguez-Gómez, 2011). Esta entrevista se diseñará *ad hoc*, con preguntas abiertas y analizará las variables restantes del estudio. Se compondrá por tanto de preguntas como: ¿Por qué creaste este grupo?, ¿Qué formación tienes?, ¿Cómo estructuras las sesiones?, ¿Qué formación sobre género compartes con las participantes? La entrevista aclarará las directrices para unas pautas posibles a la hora de crear grupos de madres, pero la búsqueda de información sobre el estudio aún está en marcha por tanto las preguntas aún no están establecidas y podrán variar. La duración de la entrevista se estima sea de una hora aproximadamente y se realizará en el lugar de trabajo de la persona coordinadora del proyecto. El objetivo de la entrevista será recabar información sobre la manera en la que se trabaja en los grupos de madres, la información que se transmite en ellos y las necesidades que presentan las madres en estas circunstancias, incluso qué tipo de grupos son y qué tipo de profesionales son los que coordinan los grupos. Es por ello que se realizará la entrevista a las personas coordinadoras de los grupos de madres que están o han estado en marcha en Bizkaia.

Procedimiento

El procedimiento a seguir estará dividido en cinco fases:

- En una primera fase se realizará una revisión de la literatura donde los resultados obtenidos de las diferentes lecturas ayudarán a definir el estudio en sí dando información sobre los diferentes ejes de actuación y aclarando el camino a seguir. En esta revisión se establecerán los contenidos de las diferentes técnicas de análisis que se utilizarán, como el cuestionario y la entrevista estructurada. También servirá para profundizar en el objeto de estudio que son las madres púerperas y sus apoyos sociales y educativos.
- En una segunda fase se espera recoger información de una muestra de aproximadamente 300 madres de Bizkaia mediante un cuestionario donde se pondrá el foco de atención en las vivencias personales de las madres sobre su puerperio y la percepción de estas madres en cuanto a sus apoyos; qué o quienes fueron, cómo fueron, qué tipo de apoyo fue y contrastar si era lo que necesitaban o creen que necesitarían otro tipo de apoyo. Este contacto se realizará mediante matronas, personas profesionales de guarderías y madres participantes en un programa de empoderamiento. Se enviará vía correo electrónico un mensaje pidiendo la participación en el estudio junto con el consentimiento informado. Una vez recibida la respuesta de aceptación y el consentimiento informado, se les enviará el cuestionario.
- En una tercera fase se realizará un mapeo de los diferentes recursos grupales que existen en Bizkaia. Se pretende con ello realizar una fotografía de todos los recursos socio-educativos y emocionales con lo que puede contar la madre que se encuentra en esta etapa. Se analizarán los objetivos pedagógicos de cada uno, también su composición y si son coordinados por profesionales, personas especializadas u otro tipo de personas. Si tiene en cuenta la parte emocional de la madre y si integra la perspectiva de género. Estos datos se recogerán simplemente de los cuestionarios realizados a las madres.

- Una cuarta fase en la que se analizará cada uno de los grupos existentes con las diferentes personas coordinadoras de estos grupos mediante la entrevista estructurada, recabando información en base a diferentes variables como: qué tipo de grupo es privado o público, qué se trabaja en el grupo o cuál es su objetivo principal, qué contenidos educativos trabaja, que tipo de persona coordina el grupo; si profesional o no, si integra la perspectiva de género y cuáles son los resultados, si tiene en cuenta la parte emocional de la madre y si tiene un cuidado físico también. En esta fase se realizarán entrevistas con el fin de conocer más de cerca la labor que todos estos grupos que están o han estado en marcha realizan en la provincia de Bizkaia. Las entrevistas se realizarán en el espacio de trabajo de las madres.
- Y una última fase donde se redactarán recomendaciones para la correcta intervención en los grupos de madres puérperas que englobe todos los aspectos importantes recogidos mediante los cuestionarios y las entrevistas y los cuales sirvan de guía para futuros profesionales o no profesionales que quieran ayudar a transitar la etapa del puerperio a las madres.

Para esta investigación se solicitará el visto bueno del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con los seres humanos (CEISH) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Análisis de datos

En cuanto a la estrategia analítica de este estudio, por un lado, tal y como se ha mencionado anteriormente, se analizarán los resultados del cuestionario mediante el software Iramuteq para el análisis lexical. Y, por otro lado, se analizarán los resultados de las entrevistas estructuradas mediante el programa de Nvivo.

Resultados esperados

Como resultado de toda esta investigación, se pretende proponer unas recomendaciones para la mejora en la intervención grupal con madres que se encuentran en esta fase creando herramientas para la persona coordinadora del grupo. Estas herramientas pueden aclarar las directrices importantes para la madre que está atravesando esta etapa con una integración de la perspectiva de género ya que es una característica importante que todos los grupos actuales deberían integrar. Mediante dichas recomendaciones la respuesta que se da a la madre puérpera puede ser mucho más eficaz.

Con ello se pretende arrojar luz y visibilizar la etapa del puerperio sobre todo intentando, con ello, identificar los apoyos reales de estas madres de Bizkaia e intentar encontrar los recursos que existen realmente en esta provincia, todo esto recogiendo sus propios testimonios y creando un mapa para las futuras madres que estén en esta etapa de puerperio y les sirva como herramienta útil en el momento en que necesiten y quieran buscar recursos educativos válidos y apoyo social junto con el cuidado de lo emocional y lo físico.

Este estudio pretende dar un paso más allá dando respuestas a necesidades educativas que están en la sociedad y a las que no se les da la respuesta necesaria. Visibilizando también la situación actual de estas madres en la sociedad y generando conciencia. También es importante hacer un análisis de las necesidades de las madres para que los grupos puedan ayudar realmente a las madres.

Existe mucha información y las madres también aportan mucha información sobre esta etapa y sus vivencias, toda esta información puede ayudar a crear puentes y herramientas para que la sociedad se haga cargo de la situación en la que estamos y apoye así la necesidad de reforzar la importancia de dar apoyo social y educativo en la etapa del puerperio. Y con ello, que este tipo de ayudas sea una ayuda pública para que todas las madres tanto con recursos económicos como sin ellos pueda acceder a él y así transitar la etapa del postparto como una etapa fructífera y llena de conocimiento.

Referencias

- Bedoya-Hernández, M. (2013). Redes del cuidado: Ética del destino compartido en las madres comunitarias antioqueñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 741-753.
- Berlanga Fernández, S., Pérez Cañaveras, R., 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.
- Cañero, J. (9 de diciembre de 2020). La violencia contra las madres es violencia machista. *Pikara online magazine*, 10. <https://www.pikaramagazine.com/2020/12/la-violencia-contra-las-madres-es-violencia-machista/>.
- 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 postparto, y su relación con la depresión y algunos factores sociales. *Perinatología y Reproducción Humana*, 22(4), 270-278.
- Davis, W., Raines, C., Indman, P., Meyer, B. y Smith, A. (2018). History and purpose of postpartum support international. *Journal of Obstetric, Gynecologic and Neonatal Nursing*, 47(1), 75-83.
- Delgado-Piña, D., Zapata-Matelo, 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.
- Del Olmo, C. (2014). *¿Dónde está mi tribu?: maternidad y crianza en una sociedad individualista*. Grupo Planeta Spain.
- Diez, M., Morgado, B. y Gonzalez, M. (2016). El apoyo social y la satisfacción vital, factores clave en el caso de las madres adoptivas solas. *Apuntes de Psicología*, 34(2-3), 139-149.
- Dulzaides, M. y Molina, A. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed* 12(2), 1-1.
- El parto es nuestro (s. f.) *¿Qué es el puerperio? ¿Cuánto dura?* <https://www.elpartoesnuestro.es/informacion/posparto/que-es-el-puerperio-cuanto-dura>
- Fernandez, B., Pérez-Cañaveras, M., Vizcaya-Moreno, F. y Tarrés-Cansado, M. (2013). Apoyo social formal a un grupo de madres con hijos menores de un año. *Aquichan*, 13(2), 206-215.
- Flaquer, L., Cano, T. y Barbeta-Viñas, M. (2020). *La paternidad en España: La implicación paterna en el cuidado de los hijos*. Politeya.

- Glavin, K., Tveiten, S., Okland, T. y Hjälmhult, E. (2017). Maternity groups in the postpartum period at well child clinics-mothers' experiences. *Journal of clinical nursing*, 26(19-20), 3079-3087.
- González Pérez, T. (2008). El aprendizaje de la maternidad: discursos para la educación de las mujeres en España (siglo xx). *Convergencia*, 15(46), 91-117.
- Joffe, H. y Elsey, J. (2014). Free association in psychology and the grid elaboration method. *Review of General Psychology*, 18(3), 173-185.
- Lobo, S. (2008). Las condiciones del surgimiento de la madre suficientemente buena. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 42(4), 67-74.
- Maestre, M. y Ramos, B. (2019). De mujer a mujer: cómo acompañarnos 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.
- Martínez-Galiano, J. (2013). *Impacto del programa de educación maternal sobre la madre y el recién nacido* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23499>.
- Matos, M. (2019). El nacimiento de la madre en el contexto de la perinatalidad. *Clínica e Investigación Relacional*, 13(1), 65-85.
- Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Nieri, L. (2012). Paternidad y maternidad: aproximaciones psicológicas y socioculturales. *Poiésis*, 12(23). <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/341>.
- Olza, I. (20 de octubre de 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, M. (2014). *Por qué acuden y cómo influye la educación maternal en un grupo de mujeres* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá]. Biblioteca digital Universidad de Alcalá. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/22477>.
- 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.
- Pedraz, A., Zarco, J., Milagros, R. y Palmar, A. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier.
- Puyana, Y. y Mosquera, C. (2005). Traer «hijas o hijos al mundo»: significados culturales de la paternidad y la maternidad. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 3(2), 111-140.
- Rodríguez, F., Santos, C., Talani, J. y Tovar, M.F. (2014). Prácticas y creencias culturales acerca del cuidado de niños menores de un año en un grupo de madres de Chocontá, Colombia. *Revista Colombiana de enfermería*, 9, 77-87.
- Sanchez, S. (2015). La violencia obstétrica desde los aportes de la crítica feminista y la biopolítica. *Dilemata*, 18, 93-111.
- Sanchez, M. y Araya, R. (2012). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Diálogos educativos*, (24), 55-69.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sau, V. (1995). *El vacío de la maternidad*. Icaria.
- Serrada, B. (2001). Características del soporte social recibido por madres primíparas que lactan y las que no lactan exclusivamente a su hijo. *Avances en Enfermería*, 19(2), 1-7.
- Standler, N. (2010). *Lo que hacen las madres*. Urano.

Reseña biográfica de las autoras

Leire Etxezarraga. Educadora social, pedagoga, terapeuta Gestalt especializada en infancia y adolescencia y salud mental perinatal, master en Psicodidáctica. Actualmente trabajando como profesora interina en la Facultad de Educación y Deporte de Vitoria (UPV/EHU) en el Departamento de Didáctica de la Organización Escolar. Participa actualmente en varios proyectos de diversa temática (inclusión, las ODS, género), unidas parcialmente a su línea de investigación sobre la etapa del postparto. Creadora del proyecto de apoyo a madres en etapa de postparto impartido en diversos municipios de Bizkaia entre 2018 y 2020.

Leire Darretxe. Doctora en Educación, Maestra, pedagoga, master en Educación Especial. Agregada en la Facultad de Educación de Leioa (UPV/EHU) en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de investigación son: inclusión educativa y social, acción comunitaria y colectivos en situación de vulnerabilidad, la infancia en situación de desprotección y la respuesta integral al alumnado con enfermedades raras. Ha participado en diversos proyectos de investigación (UFI en Educación, Cultura y Sociedad, Grupo consolidado de la UPV/EHU; I+D+i; Universidad Sociedad, Erasmus+, OTRIs) y diversos proyectos de innovación educativa.

Monike Gezuraga. Doctora en Educación (2014), Pedagoga y Master en Educación Especial. Profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (UPV/EHU). Ha participado como investigadora de I+D+I del MINECO y proyectos europeos de investigación Erasmus+. También ha participado en diferentes investigaciones como Co-IP e investigaciones impulsadas a través de la colaboración entre el Grado de Educación Social y entidades e instituciones sociales, a través del Consejo/observatorio de titulación. Entre sus líneas principales de investigación están el Aprendizaje Servicio y los procesos de inclusión socioeducativa.

COMPARACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DEL FEMINISMO ENTRE ESTUDIANTES DE GRADOS DE EDUCACIÓN Y GRADOS DE INGENIERÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

A COMPARISON OF FEMINIST VIEWS AMONG STUDENTS OF EDUCATION
DEGREES AND ENGINEERING DEGREES AT THE UNIVERSITY
OF THE BASQUE COUNTRY

Patricia Fernández Rotaache¹, Joana Jaureguizar Albóniga-Mayor,
Nahia Idoiaga Mondragon

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

Resumen

El estudio nace del interés por analizar y comparar las actitudes hacia el feminismo del alumnado de grados de educación, y grados en ingenierías. 192 alumnas y alumnos de las Facultades de Educación de Bizkaia y Álava, y 174 alumnas y alumnos de la Escuela de Ingeniería de Bilbao, realizaron una tarea de asociación libre mediante el Grid Elaboration Method con la que se recogieron las representaciones sobre el feminismo. Para analizar las respuestas, se realizó un análisis lexical mediante el método Reinert a través del software Iramuteq. Los resultados nos muestran que la juventud, en general, representa el feminismo como un movimiento para la búsqueda de la igualdad real entre hombres y mujeres; aunque se observa, en los grados de ingenierías, una representación del feminismo negativa y radical. Hay una mayor identificación con el feminismo en los grados de educación.

Palabras clave: feminismo, educación, ingeniería, representación.

Abstract

The study arose from an interest in recording, analyzing and comparing the attitudes towards feminism of students in education degrees and engineering degrees. 192 students from the Faculties of Education in Bizkaia and Alava, and 174 students from the School of Engineering in Bilbao, carried out a free association task using the Grid Elaboration Method to collect their representations of feminism. To analyze the responses, a lexical analysis was carried out using the Reinert method with the Iramuteq software. The results show that young people, in general, represent feminism as a movement for the search for real equality between men and women, although it is also observed, in the engineering degrees, that feminism is represented as a social-radical movement. In the education degree there is a greater identification with feminism.

Keywords: feminism, education, engineers, representation.

¹ Correspondencia: Patricia Fernández Rotaache, Dpto. Psicología Evolutiva y del Educación, Universidad del País Vasco (UPV/EHU). C/Juan Ibáñez de Sto. Domingo.
E-mail: patricia.fernandezr@ehu.eus / patriciafr73@gmail.com

Introducción

El feminismo es considerado como uno de los movimientos sociales más relevantes de las sociedades industrializadas de los últimos tiempos, si bien no ha estado exento de controversia. A este respecto, Valcárcel (2008) se refiere al feminismo como «el hijo no deseado de la Ilustración» (p. 75). A lo largo de la historia, han sido muchas las reivindicaciones del feminismo, que se han ido consiguiendo gracias a las llamadas «olas del feminismo». Hoy en día, muchas de estas reivindicaciones son consideradas como valores incuestionables por la mayoría de los sectores de la sociedad (Aguilar, 2020; Cacace, 2006): el derecho al voto de las mujeres, derecho a la educación, el divorcio, el derecho al aborto, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, la toma de conciencia de las desigualdades de género, etc.

Actualmente, estamos inmersos en la cuarta ola del feminismo (Munro, 2006), que asienta sus bases en la lucha contra la violencia, sobre todo violencia sexual, que se ejerce contra las mujeres (Cobo, 2019); en el y por el deseo de las mujeres y otros sujetos oprimidos y excluidos de tener una vida propia (Llaguno, 2018; Montero, 2018); así como en el «intercambio de voces», comprometidas con la política global, el ecologismo, el activismo antirracista, etc. (Arruzza *et al.*, 2019). Todas estas reivindicaciones han sido difundidas en gran medida a través de las redes sociales (Harris, 2010; Maclaran, 2015), y como afirma Baumgardner (2011) a diferencia de las experiencias de las olas anteriores, el uso de Internet por parte de las feministas de la cuarta ola es un hecho; «nacieron en una palabra que ya está y siempre está en línea» (p. 250), aunque como señala Munro (2013), se necesita mayor difusión del feminismo, internet, no es suficiente para crear una nueva era sobre el feminismo. Debemos mencionar que las feministas más contemporáneas, consideran que el género es una construcción social, cuestionan las categorías de género existentes y la dicotomía mujer-hombre, y sostienen que las relaciones de género, al igual que otras relaciones de poder, solo pueden entenderse en el contexto en el que se producen (Butler, 1999, 2004).

Juventud y feminismo

En un paisaje actual, se pueden recoger evidencias del protagonismo que ha cobrado el feminismo. Así, Harris (2008) revela que la juventud está comprometida con el feminismo pero que el activismo ha tomado nuevas direcciones, como la creación de comunidades, la educación como herramienta importante para crear conciencia (Keller, 2015; Schuster, 2013; Taft, 2011), y prácticas feministas más allá de las formas tradicionales de activismo-marchas de protesta, sentadas, pintadas en la calle, etc. (Aapola *et al.*, 2004). Por ejemplo, en España, el movimiento, 15M, contribuyó a la organización de jóvenes activistas «nativos digitales» que fueron especialmente activos en sus reivindicaciones a través de las redes sociales, donde se identifican rápidamente los problemas y las preocupaciones del feminismo contemporáneo (Crossley, 2015).

Esto no siempre ha sido así, y, algunos estudios de esta última década, como el de Duncan (2010) o Zucker y Bay-Cheng (2010) muestran la falta de compromiso con el feminismo entre la juventud en las sociedades democráticas. Así, Scharff (2009), An-

derson *et al.* (2009), McCabe (2005), McRobbie (2004), Budgeon (2001), Liss *et al.* (2000), Weiss (1998) y Kamen (1991) coinciden en que existe una gran confusión y desconocimiento sobre lo que significa ser feminista; y, que ese desconocimiento, precisamente, es el que aleja a la juventud de etiquetarse como feminista (Aronson, 2003; Crossley, 2010; Renzetti, 1987; Scharff, 2009; Zucker, 2004). También, en ocasiones, encontramos jóvenes que piensan que el feminismo no es necesario, porque las desigualdades entre hombres y mujeres ya han sido superadas (Gill, 2016; Scharff, 2010; Sharpe, 2001; Budgeon, 2001). Sin embargo, la realidad diaria nos muestra que las desigualdades son evidentes. Así, la Agencia Europea de Estadística (Eurostat, 2022) nos muestra que, en España, en 2018, la diferencia de ingresos por hora entre hombres y mujeres fue del 13.9%; el INE (Instituto nacional de Estadística, 2021) recoge que, en 2018, los hombres dedican 39,7 horas semanales al trabajo remunerado y las mujeres 33,9 horas; pero, la gran diferencia entre hombres y mujeres está en el trabajo no remunerado, donde las mujeres dedican 26,5 horas semanales a las tareas del hogar y al cuidado de los miembros de la familia, frente a las 14 horas de los hombres. Con algunos de los datos presentados, queda claro que las diferencias entre hombres y mujeres aún no han sido superadas y que la brecha entre ambos es más que evidente; por lo tanto, más que nunca, sería conveniente seguir reivindicando y luchando desde el feminismo para consolidar los valores sociales conseguidos, y transformar la sociedad en una sociedad donde la democracia y la justicia social sean los principales valores.

Creencias de la juventud hacia el feminismo: diferencias en función de género (mujeres y hombres) y diferencias en función del contexto educativo

Ramsey *et al.* (2007), Aronson (2003) y Cowan *et al.* (1992) concluyen que las actitudes positivas hacia el feminismo están vinculadas con la conciencia de la relación que hay entre los hitos feministas (lucha por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, coeducación...) y nuestro avance hacia la justicia social e igualdad real. En esta misma línea, cabe mencionar también a Aronson (2003) y Rich (2005), quienes señalan que los jóvenes que participan en movimientos sociales y tienen conciencia social apoyan el feminismo, aunque, tal vez, no se identifiquen o se pongan la etiqueta de «feministas», pero están inmersos en el feminismo a través de activismos más amplios (Taft, 2011).

El hecho de que muchos jóvenes no se identifiquen como feministas se puede deber a que hay algunos sectores de la sociedad que han estigmatizado el movimiento feminista (Aronson 2003; Cacace 2006), extendiendo falsas creencias sobre el feminismo, las cuales alejan a la juventud del feminismo. Entre las falsas creencias que se pueden extender tenemos la idea de que el feminismo es lo mismo que el machismo, pero al revés, es decir, que el feminismo quiere la superioridad de las mujeres sobre los hombres (Kamen, 1991; Ramsey *et al.*, 2007; Reid y Purcell, 2004; Toller *et al.*, 2004); la creencia de que las feministas odian a los hombres (Anderson, 2010; Aronson, 2003; Faludi, 1991; Houvouras y Scott Carter, 2008), el pensar que identificarse como feminista refleja una identidad poco femenina (Ruddolfsdottir y Joliffe, 2008); la idea de que las personas feministas son personas hostiles etiquetadas con

el apodo de «feminazis» (Anderson *et al.*, 2009; McCabe, 2005), y un largo etcétera. Pero, a pesar de todas estas creencias sobre el feminismo, Anderson *et al.* (2009) quisieron estudiar este fenómeno en profundidad, y descubrieron que las feministas tenían menores niveles de hostilidad hacia los hombres que las personas que se etiquetan como «no feministas».

En cuanto a las diferencias de representación del feminismo entre mujeres y hombres, Pastor y Mateo (2018) concluyen que no son muy relevantes; así, ante la afirmación de que «el feminismo es innecesario», los y las estudiantes de educación superior de la Universidad de Alicante se mostraron contrarios a esta afirmación, siendo solamente algunas mujeres más las que se opusieron con respecto a los hombres. Es interesante destacar que en la afirmación de «ni feminismo ni machismo, sino igualdad», que pretende situar al feminismo en paralelo con el machismo, solo hay una ligera diferencia entre hombres y mujeres, con mayor puntuación en los hombres que se opusieron a dicha afirmación.

Ogletree *et al.* (2019) analizaron las creencias sobre el feminismo entre los estudiantes universitarios de los Estados Unidos, y concluyeron que el feminismo significaba cosas diferentes para los distintos estudiantes universitarios. Concretamente, encontraron que mientras las mujeres eran más propensas a definir el feminismo desde una perspectiva centrada en las similitudes entre géneros y la igualdad de derechos, los hombres, por el contrario, estaban más de acuerdo con una perspectiva agresiva y de odio al hombre.

Investigadores como Marzano (2007) y Papadima (2007) plantean que estas representaciones del feminismo tan divergentes pueden deberse a la socialización diaria. Es decir, en entornos altamente masculinizados o dominados por los hombres, como la ingeniería, la investigación ha demostrado que estos entornos proporcionan una representación sesgada por el género de la cultura de la ciencia y la ingeniería. Asimismo, las académicas feministas que pretenden practicar la pedagogía feminista en las titulaciones de ingeniería informan de que se enfrentan a numerosos retos como: criticar el propio proceso de ingeniería, incluyendo quién y qué se estudia; enfrentarse al sexismo; no encajar; seguir un camino no tradicional; y experimentar confusión o dificultad para equilibrar opciones (Lord *et al.*, 2005).

Entre las ocupaciones altamente feminizadas, destaca la educación, con más de dos tercios de los profesores de todos los niveles educativos son mujeres (OCDE, 2019). Basándose en la teoría cognitiva social, McGrath *et al.* (2020) sugieren que «la observación limitada de profesores hombres, puede dar lugar a que los niños y niñas hagan una generalización errónea todas las características de los profesores como rasgos específicos de las mujeres, perpetuando, así, la opinión de que las mujeres son más adecuadas para la profesión docente» (p. 6). De hecho, Thomas (2002) sugiere que la educación es ampliamente percibida como una profesión de mujeres, e incluso hasta en los países con creencias más igualitarias, los chicos son aún menos propensos a aspirar a una carrera docente (Han *et al.*, 2020). Por lo tanto, parece que, tanto los sectores altamente masculinizados como los feminizados, tienen desafíos de género y que hay que trabajar en el fomento de la pedagogía feminista en estos espacios.

Teniendo en cuenta todas las ideas expuestas, este estudio pretende explorar cómo se representa el feminismo entre los jóvenes; pretende también analizar si hay

diferencias de género entre hombres y mujeres en cuanto a la representación del feminismo; si hay diferencias, a su vez, entre los que se identifican como feministas y los que no; y, por último, si existen diferencias entre las disciplinas feminizadas (educación) y masculinizadas (ingeniería).

Teniendo en cuenta estos objetivos, formulamos las hipótesis siguientes:

1. Una representación positiva del feminismo emergerá, en parte basada en las ideas pro-igualitarias del feminismo justo.
2. La representación positiva del feminismo es mayoritariamente sostenida por las mujeres, las que se consideran feministas, y los estudiantes de educación.
3. Surgirá una representación negativa basada en la idea de un feminismo irracional, donde el feminismo se entiende como fraudulento, anticuado, extremo y poco femenino. La representación negativa será mayoritariamente sostenida por hombres, por los que se definen como no feministas y por los estudiantes de Ingeniería.

Metodología

Muestra

La investigación ha tenido una muestra total de 366 estudiantes de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). La edad de los participantes oscilaba entre los 18 y los 22 años, con una media de 19,25 años (DE = 1,45). En cuanto al género, el 54,7% de los participantes eran mujeres y el 45,3% hombres. En cuanto a la disciplina estudiada, el 53,54% estaban matriculados en educación y el 46,46% en ingeniería (tabla 1).

Tabla 1

Relación de participantes: género y del grado

	Mujeres % (n)	Hombres % (n)	Total % (n)
Facultad Educación	72.1 (138)	27.9 (53)	100.0 (196)
Escuela de Ingenierías	31.0 (54)	72.1 (118)	100.0 (170)

Procedimiento

Los datos de este estudio fueron recogidos tras haber obtenido el permiso de las instituciones correspondientes y del profesorado y alumnado implicado. El alumnado cumplimentó el cuestionario en presencia de una de las investigadoras, la cual estaba presente en el aula para cualquier aclaración sobre el mismo. La participación fue voluntaria, anónima y confidencial, donde el 53.55% del alumnado correspondía a los grados de educación; y el 46.45% a los grados de ingenierías. Finalmente, fueron entregados y cumplimentados un total de 366 cuestionarios. Este estudio fue aprobado por el

Comité de Ética en la Investigación con Seres Humanos (CEISH, M10/2019/137MR1) de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Instrumento

Los cuestionarios se administraron en dos partes. En primer lugar, se recogieron datos sobre variables sociodemográficas (por ejemplo, edad, sexo, grado), y, en segundo lugar, se realizó un ejercicio de asociación libre de palabras mediante *Grid Elaboration Method*, método utilizado para analizar representaciones sociales y conseguir una explicación detallada sobre las mismas (Joffe y Elsey, 2014). Siguiendo este método, al alumnado se le proporcionó un documento con instrucciones y otra hoja con cuatro casillas en blanco. En dichas casillas, debían de escribir las cuatro primeras palabras o ideas que les pudieran venir a la mente al escuchar la palabra «feminismo». Posteriormente, se solicitó la explicación por escrito a cada una de las palabras o ideas que habían mencionado (por lo menos 2-3 párrafos por palabra). De esta manera se obtuvo un corpus de palabras con una descripción completa y estructurada de las cuatro representaciones más importantes ligadas al feminismo de cada participante. Por último, también se preguntó a los participantes en una pregunta cerrada de «sí o no» si se consideraban feministas.

Análisis de datos

Se realizaron dos tipos de análisis y en ambos fue utilizado el software *Iramuteq*. El primer análisis se basó en un análisis de similitud léxica, que considera todo el corpus de palabras, independientemente de que las respuestas sean de un participante o de varios. El análisis identifica las co-ocurrencias entre las palabras según sus conexiones en el texto; así, por ejemplo, la palabra «educación» puede aparecer cerca de la palabra «feminismo», y, cuantas más veces se repitan estos dos elementos, más cerca estarán el uno del otro en la estructura de representación, sugiriendo, además, una representación en la que la educación es importante para el movimiento feminista. De ese modo, el análisis traza la estructura del contenido del corpus textual y su visualización en forma gráfica ilustra el contenido de la representación social de un objeto estudiado, incluyendo su organización interna, componentes comunes y especificidades (Marchand y Ratinaud, 2012).

El segundo análisis se basó en el método Reinert (Reinert, 1990). Este método se ha utilizado con frecuencia para el estudio de las representaciones sociales, y se considera adecuado para mostrar los pensamientos y las emociones que con mayor frecuencia han aparecido en el estudio (Idoiaga y Belasko, 2019; Klein y Licata, 2003). El uso de este método, que sigue un formato de análisis jerárquico descendente, genera una serie de clases y pistas estadísticas en forma de palabras específicas y segmentos de textos típicos (Idoiaga y Belasko, 2019). El software, *Iramuteq*, divide el corpus inicial en Unidades Contextuales Elementales o ECUs, los cuales tienen una longitud aproximada de 30 a 50 palabras, y dicho corpus se analiza considerando qué palabras completas hay en cada ECU. Estas palabras son utilizadas para crear una tabla de contingencia que mues-

tra la distribución del vocabulario por ECU. Partiendo de esta tabla de contingencia, el programa genera una matriz cuadrada de distancias, lo que implica que dos ECUs estarán cerca entre sí, si comparten algunas de las palabras analizadas (Reinert, 1996). A continuación, se realiza un análisis jerárquico descendente para clasificar y agrupar las ECUS en clases y conocer el vocabulario más característico de cada una de ellas.

Así, se obtuvieron una serie de clases formadas por palabras y segmentos de texto (ECUs) típicos con valores estadísticos significativos. Esto proporciona la base estadística para interpretar las clases como mundos lexicales o temáticos generales.

Resultados

En primer lugar, analizamos la frecuencia de participantes que se consideraban o no feministas. Las tablas siguientes resumen los resultados de la tabulación cruzada de la identificación feminista por género (tabla 2) y por disciplina (tabla 3).

Tabla 2

Identificación feminista por género

	Mujeres % (n)	Hombres % (n)	Total % (n)
Facultad Educación	72.1% (n = 138)	27.9.1% (n = 53)	100.0% (n = 196)
Escuela de Ingenierías	31.0% (n = 54)	72.1% (n = 118)	100.0% (n = 170)

Tabla 3

Identificación feminista por disciplina

	Educación n (%)	Ingeniería n (%)	Total n (%)
Feminista	132 (51.56)	124 (48.44)	256 (100)
No-Feminista	4 (11.77)	30 (88.23)	34 (100)
No contesta	56 (72.72)	21 (27.27)	77 (100)
Total	192 (53.32)	175 (47.68)	367 (100)

A continuación, se utilizó el software *Iramuteq* para identificar los principales discursos en el corpus textual, lo que nos permitió dilucidar en qué términos estaba representado el «feminismo». El corpus completo contenía 24.494 palabras, de las cuales 2.388 eran únicas, es decir, palabras con significado propio.

En primer lugar, realizamos un análisis de similitud léxica para generar una imagen que reflejara las co-ocurrencias entre todas las palabras del corpus más allá de su división en clases. El objetivo era analizar cómo las palabras del corpus estaban interconectadas en un plano común. Para ello, el análisis de similitud léxica se llevó a cabo solo con las palabras que aparecían con una frecuencia superior a 20.

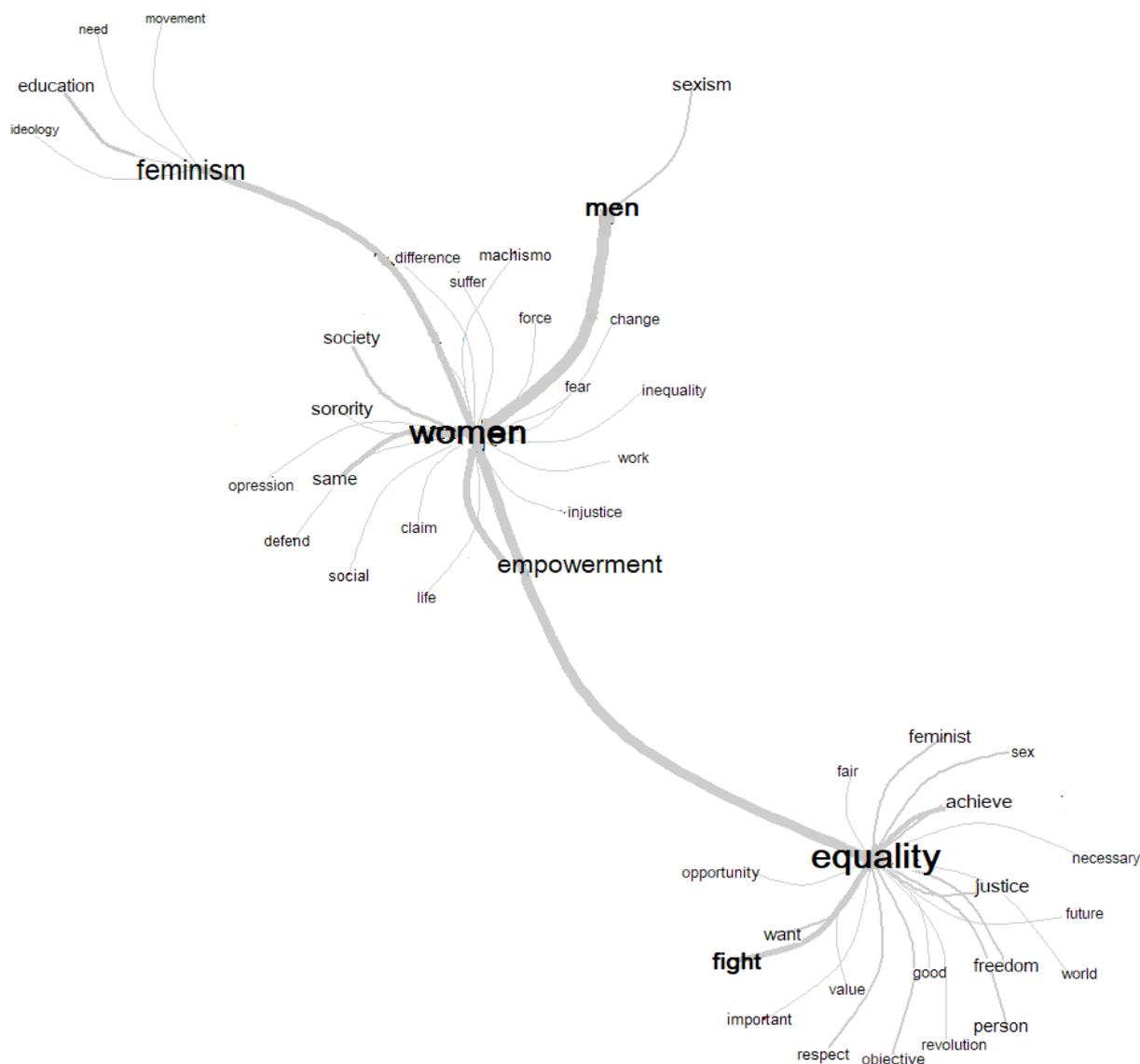


Figura 1

Gráfico de similitud léxica

Los resultados (figura 1) se organizan en torno a tres núcleos; el grosor de las ramas indica su importancia. El primer núcleo tiene como centro la palabra «feminismo», que está vinculada a las palabras «movimiento», «ideología», «necesidad» y, sobre todo, «educación». El segundo núcleo se aglutina en torno a la palabra «mujer», que está vinculada a varias palabras (por ejemplo, «sororidad» [hermandad], «sociedad», «diferencia», «cambio», «desigualdad», «injusticia», «opresión»), siendo la más vinculada «hombres» (y a su vez «sexismo») y «empoderamiento». El tercer núcleo se centra en la palabra «igualdad», vinculada a varias palabras (por ejemplo, «justo», «feminismo», «persona», «objetivo», «respeto» e «importante») con primero «luchar» y después «lograr» como más significativas.

A continuación, se realizó el análisis jerárquico descendente del método Reinert para identificar las principales ideas de los participantes sobre el feminismo, según el procedimiento de asociación libre. Cada tema o idea está representado por un conjunto de palabras típicas y segmentos de texto denominados clase. El análisis dividió el corpus en 646 segmentos y cuatro clases (figura 2). La figura presenta los resultados en forma de dendograma de agrupación jerárquica, que muestra las palabras más frecuentes y con la mayor asociación $X^2(1), p < .001$ extraída por el método Reinert.

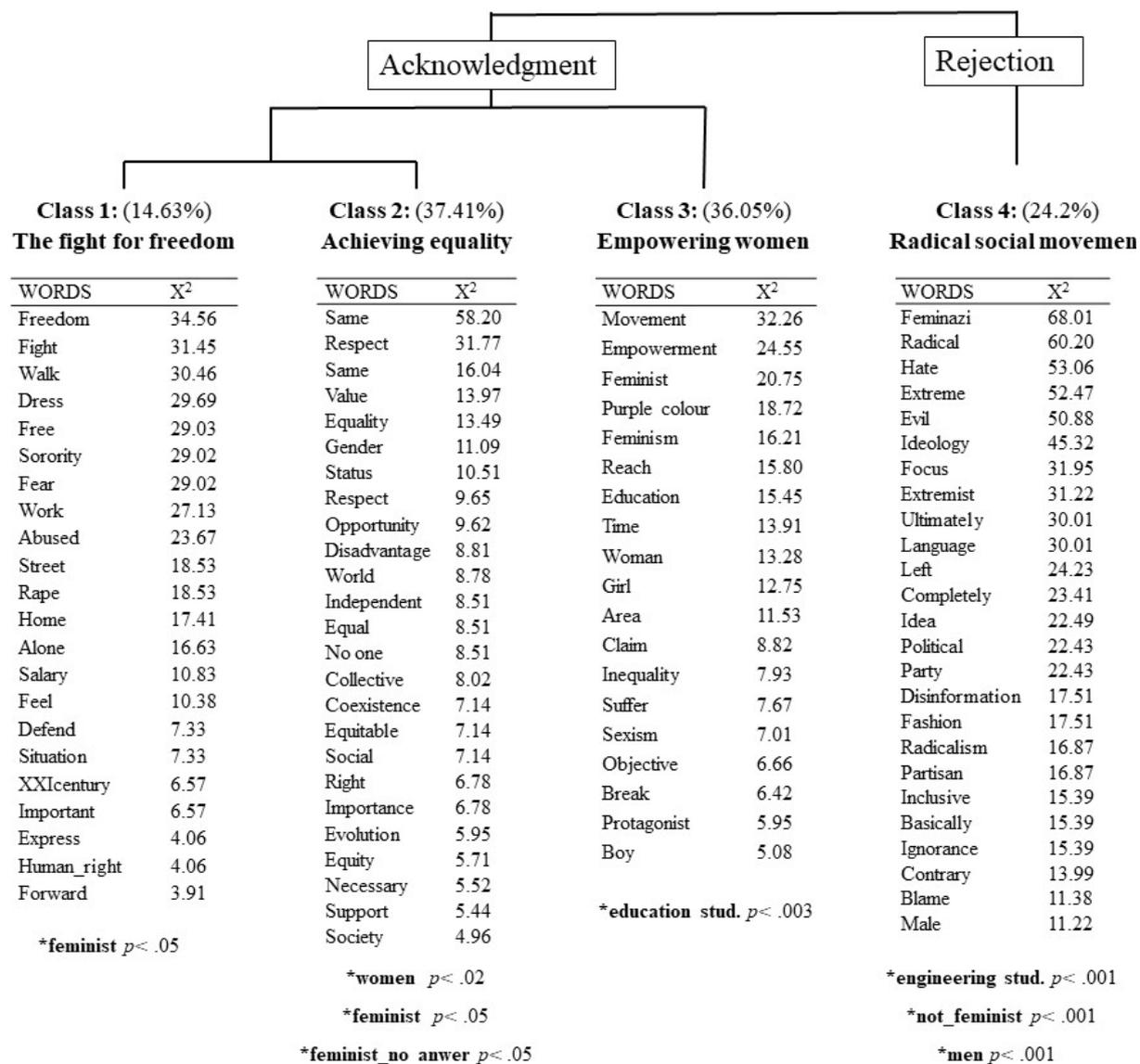


Figura 2

El dendograma de agrupación jerárquica

Como se muestra en la figura 2, el análisis generó cuatro clases. Tres de ellas reconocen la labor del feminismo, lo que significa una representación positiva del fe-

minismo, y se denominan «La lucha por la libertad», «La consecución de la igualdad» y «El empoderamiento de las mujeres». Por el contrario, hay una cuarta clase que representa de forma negativa del feminismo, y se ha designado «Movimiento social radical».

Entre las clases que significan representaciones positivas del feminismo, «La lucha por la libertad» tuvo un peso del 14.63% y fue mencionada mayoritariamente por las personas que se consideraron feministas ($p < .05$). Las palabras que aparecen en esta clase son «libertad», «lucha», «libre», «defensa» y representan el desafío del feminismo a la violencia o las injusticias contra las mujeres, como sugieren palabras como «miedo», «abusada», «violada», etc. Para contextualizar estas palabras, hay que tener en cuenta los de los segmentos del texto, y por ello, mencionamos algunos de ellos:

«Luchar para avanzar porque hoy en día abusar de una mujer apenas tiene consecuencias y esto es inaceptable. Hoy en día seguimos necesitando la sororidad en la calle, en el trabajo y en casa». (Estudiante de educación, mujer, feminista; $X^2 = 255.15$)

«Debemos luchar contra la injusticia que sufren las mujeres por el simple hecho de serlo. Todas las agresiones deben ser castigadas duramente por faltar al respeto a las mujeres u obligarlas a hacer algo que no quieren hacer, ya sea con el uso de la violencia o no». (Estudiante de ingeniería, hombre, feminista; $X^2 = 254.85$)

La segunda clase, «La consecución de la igualdad» (37.41%), que también reconoce el feminismo, fue mencionada con mayor frecuencia por las mujeres ($p < .02$), las que se consideran feministas ($p < .05$), y las que no contestaron si se identifican como feministas ($p < .05$). Esta clase se centra en la importancia de lograr la igualdad de género y el respeto entre hombres y mujeres, como se muestra a través de palabras como «respeto», «igualdad», «género», «estatus», «oportunidad», «igualdad» y «convivencia». A continuación, se presentan algunas de las significativas de esta clase:

«Todos deberíamos ser tratados por igual: mismo respeto, mismo salario, mismas oportunidades. Hoy en día, las mujeres todavía no tienen los mismos derechos ni las mismas oportunidades que los hombres. Ser feminista significa querer la igualdad entre los dos géneros». (Estudiante de educación, mujer; $X^2 = 178.77$)

«Los hombres y las mujeres deben ser tratados por igual sin ningún tipo de diferencia, y deben tener las mismas posibilidades y las mismas oportunidades». (Estudiante de ingeniería, mujer, feminista; $X^2 = 156.84$)

La tercera y última clase que representa el feminismo de forma positiva fue «Empoderamiento de las mujeres» (36.05%), y se centra en el proceso de empoderamiento y en la educación de las mujeres y las niñas para acabar con el sexismo y la desigualdad. Las palabras más destacadas de esta clase son «empoderamiento», «feminista», «feminismo», «educación», «mujer» y «niña», y, además, fueron mencionadas con una fre-

cuencia significativamente mayor por los estudiantes de educación ($p < .003$). A continuación, se exponen algunas de las citas más relevantes:

«Las mujeres tenemos que empoderarnos para conseguir la igualdad en muchos ámbitos. Me considero feminista porque defiendo el movimiento defiendo el movimiento y porque defiendo la igualdad y ayudo en todo lo que puedo». (Estudiante de educación, mujer, feminista; $X^2 = 180.12$)

«Considero que el feminismo y el color morado [asociado a los esfuerzos por conseguir la igualdad de género] son la base de la igualdad. Me considero feminista porque me han educado así y creo que las niñas deben ser empoderar a las niñas desde una edad temprana». (Estudiante de educación, hombre, feminista; $X^2 = 178.77$)

Por el contrario, la cuarta clase, «Movimiento social radical» (24.20%), representa el feminismo como un movimiento político radical y de extrema izquierda que genera odio, como sugieren palabras como «nazi», «radical», «odio», «extremo», «ideología», «izquierda», «movimiento» y «político». Esta clase estaba significativamente asociada a los estudiantes de ingeniería ($p < .001$), a los que no se consideraban feministas ($p < .001$) y a los hombres ($p < .001$). Algunas de las citas más significativas de esta clase son:

«En los últimos años, el feminismo se asocia cada vez más a los partidos de extrema izquierda. Como antes las mujeres no tenían oportunidades, ahora quieren más oportunidades que los hombres, pero así no se consigue la igualdad». (Estudiante de ingeniería, hombre, no feminista; $X^2 = 316.78$)

«Feminazi es un término utilizado para nombrar a las feministas más radicales que, de una manera u otra, imponen sus ideales con mucha contundencia. Las feministas promueven muchas manifestaciones para imponer sus ideas a la gente». (Estudiante de ingeniería, hombre, no feminista; $X^2 = 262.10$)

Discusión

Este estudio se propuso examinar cómo los y las estudiantes de educación e ingeniería representaban principalmente la noción de feminismo, en función del género, en función del contexto de estudio y en función de la autocategorización como feminista o no. Los hallazgos proporcionaron pistas importantes para identificar las representaciones centrales sobre el feminismo tanto en términos de reconocimiento como de rechazo al movimiento, revelando dicotomías que fueron reportadas previamente (Calder-Dawe y Gavey, 2016).

La primera hipótesis esperaba encontrar una representación positiva del feminismo, relacionada con las ideas pro-igualitarias del feminismo justo, puesto que el análisis de similitud léxica mostró que la palabra «igualdad» (relacionada con «luchar» y «lograr») fue una de las más enunciadas por los participantes, así como «feminismo» y «mujeres». Observamos que, sobre todo, todas las participantes identificadas como

feministas reconocieron la lucha del feminismo por la libertad, por la igualdad y por el empoderamiento de las mujeres, que son pilares del movimiento feminista (Lagarde, 2009). Esta representación positiva del feminismo encaja con el contexto social en España, donde los movimientos feministas se han potenciado mucho en la última década. De hecho, académicos anteriores ya han señalado que eventos como las grandes manifestaciones de las huelgas feministas del 8 de marzo de 2018 y 2019 (Idoiaga *et al.*, 2021) o las enormes protestas y manifestaciones contra la condena indulgente de los violadores en grupo conocidos como «La Manada» (Idoiaga *et al.*, 2020) han sido hitos para el compromiso de los jóvenes españoles con el feminismo.

Los participantes basaron la representación positiva del feminismo en el marco ideológico de quienes se identifican como feministas, tal y como se recoge en nuestra segunda hipótesis: «Se espera que la representación positiva del feminismo sea mayoritariamente sostenida por las mujeres, las que se consideran feministas, y el alumnado de educación». En este caso, los resultados revelaron que las feministas mencionaron con mayor frecuencia la lucha por la libertad y la consecución de la igualdad que las no feministas, coincidiendo con Okin (2004), quien concluyó que el núcleo o corazón de la representación positiva del feminismo es la lucha por la libertad.

También hemos encontrado diferencias de género en la identificación con el feminismo, así, un mayor porcentaje de mujeres que de hombres (pero un porcentaje similar de estudiantes de educación e ingeniería) se consideraron feministas. Sin embargo, es notable y llamativo el porcentaje de estudiantes que no respondieron a la pregunta de si se consideraban feministas, lo que podría deberse, al menos en parte, a su incapacidad para definir lo que significa el feminismo o su incapacidad para dar una opinión sobre el tema (Aronson, 2003). En esta misma línea, autores como Andrews (2002), Duncan (2010), Riley y Scharff (2012), Scharff (2009) y Zucker y Bay-Cheng (2010), concluyen que, a muchas mujeres, aunque vean cómo son discriminadas, les sigue costando autoidentificarse como feministas, incluso cuando sabemos que el feminismo ha alcanzado un nivel de reconocimiento social en España impensable hace muchos años (Keller, 2015; Taft, 2011).

Para concluir, diremos también que la representación del feminismo de algunos de los participantes también reconoce su labor hacia el empoderamiento de las mujeres. Nuestro análisis de representación grupal revela que los estudiantes de educación están más comprometidos que los estudiantes de ingeniería con la comprensión del feminismo como movimiento para la transformación social y de la importancia de la educación como herramienta para conseguirlo. De hecho, los y las estudiantes de educación asumen su deber educativo, y demandan una forma de educación con perspectiva de género desde la primera infancia, algo que dicen no haber tenido. En este sentido, parece muy positivo que los estudiantes de educación expresen esta idea porque refleja la importancia del contexto de este estudio (la socialización) en la representación del feminismo.

En términos de nuestra tercera hipótesis, los resultados hallados también identificaron el rechazo al feminismo. Dentro de esa representación, surgieron ideas que también han sido destacadas en investigaciones anteriores (Calder-Dawe y Gavey, 2016; Edley y Wetherell, 2001; Hopton y Langer, 2022; Marecek, 2000) como el odio feminista hacia los hombres, la búsqueda de la superioridad de las mujeres, el extremismo, conceptos como el feminazismo, o definirlo como un movimiento populista que está de

moda. Esta representación peyorativa del feminismo fue expresada en mayor medida por los participantes hombres, por los que se consideraban no-feministas, y los estudiantes de ingeniería, ratificando nuestra tercera hipótesis. En la literatura académica, se ha encontrado también que los hombres jóvenes tienden a expresar una dicotomía en la representación del feminismo (Calder-Dawe y Gavey, 2016; Edley y Wetthrell, 2001). Así, mientras abogan por un feminismo justo o razonable (alineándolo con la igualdad), rechazan lo que llaman feminismo extremo o irracional. En nuestro estudio, ha surgido una dicotomía o representación polémica, pero a diferencia de los estudios anteriores, ambas representaciones parecen surgir en contextos separados. Es decir, la representación que acepta y reconoce la labor del movimiento feminista y la representación que lo rechaza emergían por separado, estando esta última claramente vinculada al contexto masculinizado (grado ingenierías). Por lo tanto, las investigaciones futuras deberían examinar si el propio contexto podría moldear el rechazo al feminismo. De hecho, en contextos masculinizados, como pueden ser los grados de ingeniería, en los que los estereotipos de género y las reglas de género están operacionalizados (Sudbramaniam *et al.*, 1998), estas representaciones irracionales del feminismo pueden ser también más frecuentes.

Concluimos diciendo que es esencial que los profesores universitarios que trabajan en estos campos pongan especial énfasis en debatir e impartir las teorías y pedagogías feministas (Lord *et al.*, 2005), y si queremos profundizar en las implicaciones de esta investigación, debemos considerar primero el papel que juega el género, la identificación con feminismo y el contexto universitario en el desarrollo ideológico de la juventud. Dado que esta etapa de la juventud es clave, un contexto en el que se desarrolle la perspectiva de género (como en el grado de educación) puede ayudar a difundir la importancia del feminismo. Así, sería interesante que todas las facultades se centraran en el desarrollo de la perspectiva de género, tanto en el plan de estudios como en las comisiones de igualdad que podrían crearse para tal fin. Como concluye Aronson (2003), el «desarrollo de una perspectiva e identidad feminista está estrechamente ligado a las instituciones que apoyan y alimentan dicha perspectiva» (p. 919).

En la misma línea, también es necesario trabajar para romper la estigmatización del feminismo, acabando así con los miedos o reticencias de muchas personas a catalogarse como feministas (Aronson 2003; Rudolfsdottir, y Joliffe 2008). Por lo tanto, trabajar el feminismo como concepto y romper el estigma que puede suponer la identificación feminista (Breen, y Karpinski, 2008; Reid y Purcell, 2004) podría ser clave en las instituciones que pretenden ser coeducativas.

Por último, cabe mencionar esta investigación tiene varias limitaciones. En primer lugar, el estudio utilizó una muestra no probabilística, fue transversal y se ubicó en un contexto específico: el norte de España. Por lo tanto, nuestras conclusiones no pueden generalizarse a cualquier otra sociedad o contexto. Además, los sujetos de las titulaciones analizadas presentan un claro desequilibrio en cuanto a la variable género, por lo que sería interesante analizar titulaciones más equilibradas en cuanto a género, para identificar cómo estos estudiantes son moldeados por su entorno educativo. Sin embargo, un punto fuerte y notable del presente estudio es que hemos escuchado las voces de los y las jóvenes, lo que ha revelado nuevas percepciones y más directas que no han sido reportadas en estudios anteriores.

Referencias

- Aapola-Kari, S., Gonick, M. y Harris, A. (2004). *Young femininity: Girlhood, power and social change*. Palgrave Macmillan.
- Anderson, K. J. (2010). *Benign bigotry: The psychology of subtle prejudice*. Cambridge University Press.
- Anderson, K. J., Kanner, M. y Elsayegh, N. (2009). Are feminists man-haters? Feminists' and non-feminists' attitudes toward men. *Psychology of Women Quarterly*, 33(2), 216-224. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2009.01491.x>.
- Andrews, M. (2002). Feminist research with non-feminist and anti-feminist women: Meeting the challenge. *Feminism y Psychology*, 12(1), 55-77. <https://doi.org/10.1177/0959353502012001010>.
- Aronson, P. (2003). Feminists or «postfeminists»? Young women's attitudes toward feminism and gender relations. *Gender and Society*, 17(6), 903-922. <https://doi.org/10.1177/0891243203257145>.
- Arruzza, C., Bhattacharya, T. y Fraser, N. (2019). *Feminism for the 99 Percent. A manifesto*. Verso.
- Breen, A. B. y Karpinski, A. (2008). What's in a name? Two approaches to evaluating the label-feminist. *Sex Roles*, 58(5), 299-310. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9317-y>.
- Budgeon, S. (2001). Emergent feminist identities. Young woman and the practice of micropolitics. *The European Journal of Women's Studies*, 8(1), 7. <https://doi.org/10.1177/135050680100800102>.
- Cacace, M. (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo: valores, cultura y comportamientos frente a frente*. Narcea.
- Calder-Dawe, O. y Gavey, N. (2016). Jekyll and Hyde revisited: Young people's constructions of feminism, feminists and the practice of «reasonable feminism». *Feminism y Psychology*, 26(4), 487-507. <https://doi.org/10.1177/0959353516660993>.
- Cowan, G., Mestlin, M. y Masek, J. (1992). Predictors of feminist self-labeling. *Sex Roles*, 27(7/8), 321-330. <https://doi.org/10.1007/BF00289942>.
- Crossley, A. D. (2010). «When it suits me, I'm a feminist»: International students negotiating feminist representations. *Women's Studies International Forum*, 33, 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2009.11.003>.
- Duncan, L. E. (2010). Women's relationship to feminism: Effects of generation and feminist self-labelling. *Psychology of Women Quarterly*, 34(4), 498-507. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2010.01599.x>.
- Edley, N. y Wetherell, M. (2001). Jekyll and Hyde: Men's constructions of feminism and feminists. *Feminism y Psychology*, 11(4), 439-457. <https://doi.org/10.1177/0959353501011004002>.
- Eurostat (2022). *Women Men in the EU: wage differentials*. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/15234730/15242104/KS-HA_22%E2%80%91EN-N.pdf/ffb89e8c-a7c9-517e-101f-13462ba1cf65.
- Faludi, S. (1991). *Blacklash: The undeclared war against American women*. Crown Publishers.
- Gill, R. (2016). Post-postfeminism? New feminist visibilities in postfeminist times. *Feminist Media Studies*, 16(4), 610-630.
- Han, S. W., Borgonovi, F. y Guerriero, S. (2020). Why don't more boys want to become teachers? The effect of a gendered profession on students' career expectations. *International Journal of Educational Research*, (103), 101645. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101645>.
- Harris, A. (2008). Young women, late modern politics, and the participatory possibilities of online cultures. *Journal of Youth Studies*, 11(5), 481-495. <https://doi.org/10.1080/13676260802282950>.
- Harris, A. (2010). Mind the gap. *Australian Feminist Studies*, 25(66) 475-484.

- Hopton, K. y Langer, S. (2022). «Kick the XX out of your life»: An analysis of the manosphere's discursive constructions of gender on Twitter. *Feminism y Psychology*, 32(1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/09593535211033461>.
- Houvouras, S. y Scott Carter, J. (2008). The F word: College students' definitions of a feminist. *Sociological Forum*, 23(2), 234-256. <https://doi.org/10.1111/j.1573-7861.2008.00072.x>.
- Idoiaga, N. y Belasko, M. (2019). Understanding menstruation: Influence of gender and ideological factors. A study of young people's social representations. *Feminism y Psychology*, 29(3), 357-373. <https://doi.org/10.1177/0959353519836445>.
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Beloki, N. y Belasko, M. (2021). #8m women's strikes in Spain: Following the unprecedented social mobilization through Twitter. *Journal of Gender Studies*, 31(5), 639-653. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1881461>.
- Idoiaga, N., Echaide, L., Asla, N. y Larrañaga, M. (2020). «La Manada» in the digital sphere: Coping with a sexual aggression case through Twitter. *Feminist Media Studies*, 20(7), 926-943. <https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1643387>.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Horas semanales dedicadas a actividades de cuidados y tareas del hogar*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ESyc=INESeccion_Cycid=1259950772779yp=%255Cypagename=ProductosYServicios%2FPYSLayoutparam1=PYSDetalleyparam3=1259924822888.
- Joffe, H. y Elsey, J. W. (2014). Free association in psychology and the grid elaboration method. *Review of General Psychology*, 18(3), 173-185. <https://doi.org/10.1037/gpr0000014>.
- Kamen, P. (1991). *Feminist fatale: Voices from the «twentysomething» generation explore the future of the «women's movement»*. Donald I. Fine.
- Keller, J. (2015). *Girls' feminist blogging in a postfeminist age*. Routledge.
- Klein, O. y Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 571-593. <https://doi.org/10.1348/014466603322595284>.
- Lagarde, M. (11 de junio de 2009). La política feminista de la sororidad. *Mujeres en red. El periódico feminista*. <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1771>
- Liss, M., Hoffner, C. y Crawford, M. (2000). What do feminists believe? *Psychology of Women Quarterly*, (24), 279-284. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2000.tb00210.x>.
- Lord, S. M., Cashman, E. M., Eschenbach, E. A. y Waller, A. A. (2005, 18-20 de octubre). *Feminism and Engineering [conferencia]*. 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Indianapolis, EEUU. <https://doi.org/10.1109/FIE.2005.1612157>.
- Marchand, P. y Ratinaud, P. (2011, septembre-octobre). *L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels: les primaires socialistes pour l'élection présidentielle français*[conferencia]. 11èmes Journées internationales d'Analyse AQ10 statistique des Données Textuelles. Liège, Belgique. <http://lexicometrica.univparis3.fr/jadt/jadt2012/Communications/Marchand,%20Pascal%20et%20al.%20%20L'analyse%20de%20similitude%20appliquee%20aux%20corpus%20textuels.pdf>.
- Marecek, J. (2000). Men, masculinity and feminism. *Feminism y Psychology*, 10(4), 505-510. <https://doi.org/10.1177/0959353500010004012>.
- Marzano, L. (2007). Is my work «feminist» enough? Tensions and dilemmas in researching male prisoners who self-harm. *Feminism y Psychology*, 17(3), 295-301. <https://doi.org/10.1177/0959353507079082>.
- McCabe, J. (2005). What's in a label? The relationship between feminist self-identification and «feminist» attitudes among U.S. women and men. *Gender y Society*, 19(4), 480-505. <https://doi.org/10.1177/0891243204273498>.

- Maclaran, P. (2015). Feminism's fourth wave: a research agenda for marketing and consumer research, *Journal of Marketing Management*, 31(15-16), 1732-1738. <http://doi.org/10.1080/0267257X.2015.1076497>.
- McGrath, K. F., Moosa, S., Van Bergen, P. y Bhana, D. (2020). The plight of the man teacher: An interdisciplinary and multileveled theoretical framework for researching a shortage of man teachers. *The Journal of Men's Studies*, 28(2), 149-164. <https://doi.org/10.1177/1060826519873860>.
- McRobbie, A. (2004). Post-feminism and popular culture. *Feminist Media Studies*, 4(3), 255-264. <https://doi.org/10.1080/1468077042000309937>.
- Ogletree, S. M., Diaz, P. y Padilla, V. (2019). What is feminism? College students' definitions and correlates. *Current Psychology*, (38), 1576-1589. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9718-1>.
- Okin, S. M. (2004). Gender, justice, and gender: An unfinished debate. *Fordham Law Review*, 72, 1537-1568. <https://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol72/iss5/9>.
- Papadima, M. (2007). II. Caught between feminism and psychoanalysis: Researching child abuse. *Feminism y Psychology*, 17(3), 302-308. <https://doi.org/10.1177/0959353507079083>.
- Pastor Quiles, M. y Mateo Corredor, D. (2018). La desigualdad entre mujeres y hombres, en el pasado y en el presente. Un estudio preliminar sobre su percepción y conocimiento en el alumnado de Historia. *El Futuro del Pasado*, (9), 365-391. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.013>.
- Ramsey, L. R., Haines, M. E., Hurt, M. M., Nelson, J. A., Turner, D. L., Liss, M. y Erchull, M. J. (2007). Thinking of others: Feminist identification and the perception of others' beliefs. *Sex Roles*, (56), 611-616. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9205-5>.
- Reid, A. y Purcell, N. (2004). Pathways to feminist identification. *Sex Roles*, 50(11/12), 759-769. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000029095.40767.3c>.
- Reinert, M. (1990). Alceste, Une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte «Aurélia» de Gérard de Nerval [Alceste, a method for analyzing textual data. Applying to the text «Aurelia» of Gérard de Nerval]. *Bulletin of Sociological Methodology*, (26), 25-54. <https://doi.org/10.1177/075910639002600103>.
- Renzetti, C. M. (1987). New wave or second stage? Attitudes of college women toward feminism. *Sex Roles*, (16), 265-277. <https://doi.org/10.1007/BF00289954>.
- Rich, E. (2005). Young women, feminist identities, and neo-liberalism. *Women's Studies International Forum*, 28(6), 495-508. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2005.09.006h>.
- Riley, S. y Scharff, C. (2012). Feminism versus femininity? Exploring feminist dilemmas through cooperative inquiry research. *Feminism y Psychology*, 23(2), 207-223. <https://doi.org/10.1177/0959353512454615>.
- Rudolfsdottir, A. G. y Jolliffe, R. (2008). «I don't think people really talk about it that much»: Young women discuss feminism. *Feminism y Psychology*, 18(2), 268-274. <https://doi.org/10.1177/0959353507083098>.
- Sharpe, S. (2001). Going for it: Young women face the future. *Feminism y Psychology*, 11, 177-81.
- Scharff, C. M. (2009). *Young women's dis-identification with feminism: negotiating heteronormativity, neoliberalism, and difference* [Tesis Doctoral, London School of Economics and Political Science]. Repositorio institucional del London School of Economics and Political Science. http://etheses.lse.ac.uk/111/1/Scharff_Young_women%27s_disidentification_with_feminism.pdf.
- Scharff, C. (2010). Young women's negotiations of heterosexual conventions: Theorizing Sexuality in constructions of 'the feminist.' *Sociology*, (44), 827-842.

- Subramaniam, B., A. B. Ginorio, y S. Y. Yee (1999). «Feminism, Women's Studies, and Engineering: Opportunities and Challenges». *Journal of Woman and Minorities in Science and Engineering*, 5, 311-322.
- Taft, J. (2011). *Rebel girls. Youth activism across the Americas*. NYU Press.
- Toller, P. W., Suter, E. A. y Trautman, T. C. (2004). Gender role identity and attitudes toward feminism. *Sex Roles*, 51(1/2), 85-90. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000032316.71165.45>.
- Thomas, E. (2002). *Teacher education: Dilemmas and prospects*. Kogan Page Limited.
- Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en un mundo global*. Càtedra —Universitat de València— Instituto de la Mujer.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation. Methods for Studying Programs and Policies*. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Zucker, A. (2004). Disavowing social identities: What it means when women say, «I'm not a feminist, but...» *Psychology of Women Quarterly*, (28), 423-435. <https://doi.org/10.1111/j.14716402.2004.0015>.
- Zucker, A. N. y Bay-Cheng, L. Y. (2010). Matching the gap between feminist identity and attitudes: The behavioral and ideological divide between feminists and non-labelers. *Journal of Personality*, 78(6) 1895-1924. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00673.x>.

Reseña biográfica de las autoras

Patricia Fernández Rotaeché. Se licenció en Psicología General con especialización en Psicología Clínica en 1998. Posteriormente, realizó un máster universitario en «Igualdad de género entre hombres y mujeres» en la Universidad de Lleida (UdL). Ha trabajado en coeducación en diferentes centros educativos con alumnos y profesores, y también ha impartido varios talleres y cursos en este ámbito. Actualmente es profesora interina en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), donde imparte clases en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. También está realizando su doctorado investigando el sexismo y el feminismo en el futuro profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor. Es doctora en Psicología y licenciada en Psicología y Psicopedagogía. Es profesora agregada del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), e investigadora principal del grupo de investigación PSIDES-Psicología evolutiva ante los nuevos retos sociales (GIU20-003). Su investigación se ha centrado en temas como el sexismo, el feminismo, la violencia en el noviazgo y la ciberviolencia, la violencia filio-parental y la depresión infantil y adolescente. Es directora del Máster en Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

Nahia Idoiaga Mondragón. Es doctora en Psicología y licenciada en Psicología y Psicopedagogía. Ha investigado y publicado artículos de impacto sobre temas relacionados con la inclusión socioeducativa, educación, feminismo y salud. Forma parte del Grupo de Investigación RideON del Gobierno Vasco (IT1342-19). También participa en varios proyectos, la mayoría de ellos financiados con fondos europeos, que trabajan para la inclusión de jóvenes vulnerables. También es Vicedecana de Proyectos de Grado, Postgrado y Fin de Carrera de la Facultad de Educación de Bilbao, de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA MACHISTA EN LA NOVELA DE EDURNE PORTELA *FORMAS DE ESTAR LEJOS*. PROPUESTA DIDÁCTICA

THE TREATMENT OF VIOLENCE AGAINST WOMEN IN EDURNE PORTELA'S NOVEL *FORMAS DE ESTAR LEJOS*. DIDACTIC PROPOSAL

Itxaro González Guridi¹

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

Resumen

Este trabajo es un análisis de la violencia psicológica contenida en la novela *Formas de estar lejos*, de Edurne Portela, al tiempo que plantea su aplicación didáctica en el aula. Para tal fin, se presenta brevemente la obra objeto de estudio para pasar, posteriormente, al estudio de la violencia (masculina) contra las mujeres, atendiendo a sus distintas manifestaciones y a las acciones de los personajes principales, relacionando todo ello con el concepto de violencia machista de tipo psicológico y con los perfiles de víctima y agresor. Finalmente, se desarrolla una propuesta de actividad para llevar este análisis al aula, orientada al alumnado de Bachiller. El objetivo final de este trabajo será observar cómo es representada la violencia contra las mujeres en esta novela y en qué medida su análisis literario puede ser una herramienta esencial para la reflexión y la prevención entre el alumnado adolescente.

Palabras clave: violencia contra las mujeres, violencia psicológica, agresor, víctima, propuesta educativa.

Abstract

This paper is an analysis of the psychological violence as portrayed in Edurne Portela's novel *Formas de estar lejos*, as well as its didactic application in the classroom. To this end, the work under study is briefly presented before moving on to the study of (male) violence against women, addressing attention to its various manifestations and the actions of the main characters, relating all of this to the concept of psychological male violence and the profiles of victim and aggressor. Finally, an activity proposal is developed to bring this analysis to the classroom, aimed at high school students. The purpose of this study will be to observe how violence against women is represented in this novel and to what extent its literary analysis can be an essential tool for reflection and prevention among adolescent students.

Keywords: violence against women, psychological violence, aggressor, victim, educational proposal.

¹ Correspondencia: Itxaro González Guridi, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Barrio Sarriena, s/n (48940 Leioa).
E-mail: itxaro.gonzalez@ehu.eus

La novela: *Formas de estar lejos*

Formas de estar lejos es la segunda novela de Eburne Portela, después de *Mejor la ausencia* (2017), y anterior a su última obra publicada, que lleva por título *Los ojos cerrados* (2021), además de *Displaced Memories: The Poetics of Trauma in Argentine Women Writers* (2009) y *El eco de los disparos: cultura y memoria de la violencia* (2016), en forma de ensayo.

La historia es, en esencia, una crónica de una relación afectiva que puede parecer comenzar como otra cualquiera, en la que Alicia y Matty, los dos protagonistas de la novela, se enamoran, se casan y se marchan a vivir juntos, al tiempo que los hechos son narrados desde el punto de vista de cada cual. Ella se va con apenas 23 años a estudiar un doctorado a EEUU. Allí se labra una gran carrera académica y profesional, al tiempo que su vida personal va derrumbándose durante el transcurso de los catorce años que dura su estancia aproximadamente. Matty, por su parte, es estudiante de posgrado en la misma universidad que Alicia, donde la conoce e inicia una relación de pareja con ella. Ella, profesora, con una perspectiva muy clara sobre la maternidad, la familia y sus metas en la universidad; él, analista financiero, con una visión tradicional del modelo familiar y con una visión más conservadora de lo que una mujer debe y no debe hacer, ser y sentir. En este escenario, lo que parecen ser simplemente panoramas diferentes respecto a los modos de vida devienen en fuente de conflictos y terreno de lucha. Así pues, Alicia y Matty se van adentrando en una espiral de violencia, con expresiones que empiezan siendo muy sutiles, pero con el tiempo van amplificándose, tanto en frecuencia como en intensidad, hasta que todo ello converge en la forma más manifiesta y conocida por todos y todas: la agresión física y sexual.

Es interesante señalar, además, que la descripción de la violencia no se circunscribe únicamente al ámbito de la pareja, y a lo largo de la novela también se sucederán ciertos episodios de violencia hacia otros personajes femeninos, que evidencien que los malos tratos no consisten en fenómenos aislados y ejercidos por *enfermos mentales*, hombres ajenos a los supuestos parámetros de la normalidad, sino que se refieren a un dispositivo de control y dominio hacia las mujeres enteramente normalizado e incorporado en nuestra sociedad, donde, por otro lado, se reconoce una incuestionable igualdad formal. De esta forma, a través de la violencia simbólica en forma de estereotipos femeninos o de la violencia sexual en ámbitos como el universitario, entre algunos ejemplos, salen a la luz otro tipo de violencias contra las mujeres que también merecen ser cuestionadas y analizadas en profundidad, por cuanto constituyen obstáculos y elementos coactivos para un ejercicio efectivo de la igualdad y la libertad de las mujeres. En definitiva, esta novela de Eburne Portela pretende sacar a la superficie —como ya sucediera con sus anteriores trabajos que reflexionan sobre la violencia, pero en torno a ETA— algunas de las muchas violencias, más y menos manifiestas, que en la actualidad aún deben enfrentar las mujeres por el mero hecho de serlo.

Análisis de la violencia machista: la violencia psicológica

En *Formas de estar lejos*, la mayor parte de las manifestaciones de violencia (masculina) contra las mujeres (*Violence Against Women*; en adelante, VAW por sus siglas en inglés) son perpetradas por parte de Matty hacia Alicia, por lo que este trabajo estará

centrado en el estudio de la violencia instalada en la relación de pareja de ambos personajes por tratarse de los protagonistas en torno a los cuales va hilándose toda la historia; y más en concreto, en la violencia psicológica, por tratarse de la violencia más sutil y difícil de advertir, a la vez que un preludio de la violencia física en que puede derivar el ciclo de poder y dominio establecido por parte del agresor, razón por la cual su identificación a través del análisis literario reviste una gran importancia e interés didáctico.

Así pues, por violencia psicológica se entiende aquel conjunto de comportamientos o actos de naturaleza psicológica de carácter recurrente —no limitados a momentos puntuales, sino reiterativos— tendentes a producir desvalorización y/o sufrimiento en las mujeres. Este tipo de violencia se caracteriza por la presencia sostenida de intimidación, por el uso de humillaciones, rechazos, menosprecios, insultos, desvalorizaciones y descalificaciones públicas y privadas, por una continua actitud controladora, por la manifestación de un lenguaje, unos gestos y unas posturas coactivas y ciertamente degradantes y destructivas, por la inclinación a la retirada emocional, así como por la imposición de restricciones a nivel social y económico (Echeburúa y de Corral, 1998; Follingstad, 2007; Navarro-Góngora *et al.*, 2004). Además de estas, entre el repertorio de las distintas clases de violencia psicológica, se cuentan otras adicionales, como la imposición de conductas degradantes en el ámbito sexual, la revelación de secretos o la atribución continuada a la víctima de estar *loca*, culpabilizándola así de los comportamientos violentos (Echeburúa y Muñoz, 2017). De igual modo, en la *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra las Mujeres* (ONU, 1993), aprobada en 1993 en la *Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos* celebrada en Viena, la VAW sería descrita por las Naciones Unidas como «Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que produzca o pueda producir a las mujeres daño o sufrimiento físico, psicológico y sexual, incluidas las amenazas, la coacción o la privación arbitraria de libertad que ocurran en la vida pública o privada», de donde se colige que las amenazas también han de ser reconocidas como una forma incuestionable de VAW y, en concreto, de violencia psicológica. Estas manifestaciones de violencia hacia la mujer son un instrumento de coacción que suelen consistir, esencialmente, en amenazas de herir, matar, suicidarse, llevarse a los niños/as, hacer daño a los animales domésticos, o amenazar con irse o echar al otro/a de casa (Asensi, 2016), con el fin de «tocar los miedos más profundos de la otra persona en un intento de exigir su dedicación completa e incondicional» (Taverniers, 2012, p. 35).

A la hora de esclarecer cómo va surgiendo este tipo de maltrato, se hace necesario indicar que los abusos psicológicos no son episodios que acontezcan abruptamente, sin un aviso previo, sino que más bien podríamos hablar de dinámicas relacionales sistémicas que se van instalando en una relación —fundamentalmente, de pareja— de manera gradual (Amor *et al.*, 2006). De hecho, este tipo de violencia emerge de una forma tan escalonada que ni siquiera la persona afectada es capaz de percibir su propia victimización: en su comienzo, se manifiesta a través de conductas muy sutiles, tales como la minusvaloración de sus capacidades y un incipiente ejercicio de control sobre su forma de vestir, sus gastos y/o su entorno social, para reformularse con el tiempo en un tipo de violencia psicológica más explícita, cuyo propósito será humillar a la víctima y aislarla totalmente para lograr su dominio absoluto (Hirigoyen, 2006).

Dicho esto, si la violencia psicológica se fundamenta, como se ha apuntado, en controlar y dominar lo que hace, lo que piensa, lo que quiere la mujer, despojándole de

su propio poder personal, de sus propios deseos y decisiones, de su autonomía, para vencer sus barreras de resistencia y lograr así su sumisión y dependencia psicológica, al comienzo de la novela somos testigos de cómo Matty hace uso de este control desde el momento en que conoce a Alicia, si bien en el inicio esta violencia psicológica resulta mucho más velada:

Estoy tan enfadada, me siento tan imbécil que ni siquiera puedo escribir con claridad. No puedo creer que todo este tiempo, sufriendo en cada cita, sintiéndome idiota por no poder entenderle y ahora resulta que habla perfectamente español [...] No sé si puedo estar con un tío que me miente así durante tantos días, sobre todo porque era obvio que yo lo estaba pasando fatal, que me moría de vergüenza. Y él me dice que le da ternura, que le encanta mi acento y que me ponga roja, que es mejor para mí hablar con él inglés, que será mi profesor particular. Alfredo me dice que es un psicópata, que le deje, que obviamente le divierte hacer sentirse inferior a la gente. Tampoco es para tanto. Creo que Alfredo está celoso, que ve que paso mucho tiempo con Matty y cada vez menos con él. (Portela, 2019, p. 38)

Matty y Alicia acaban de conocerse. Él habla español y sabe que a ella todavía le resulta complicado desenvolverse en inglés, dado que hace poco tiempo que llegó a Estados Unidos. A pesar de ello, este fragmento da cuenta de su deseo, más o menos consciente —«Todavía no sabía por qué no le había dicho que hablaba español» (p. 33)—, de querer hacer sentir inferior a Alicia y posicionarse en una situación de superioridad con respecto a ella, porque ese es el rol que como varón considera le corresponde en la relación. No en vano, asegura sentirse conmovido por su torpeza y por cómo se ruboriza, infantilizando de esta forma a Alicia, para después convencerle, desde una postura ciertamente paternalista, de hablar en inglés, porque él sabe lo que es *mejor para ella*. En otras palabras, comienzan a intuirse sus arraigados esquemas cognitivos sexistas. En este sentido, el desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, de acuerdo con Echeburúa y Muñoz (2016), es un factor que facilita la instauración de una relación de dominación. De la misma forma, Montero (2001) advierte que este desbalance de poder en las parejas traumáticas no parece ser una consecuencia de la violencia, sino más bien un antecedente. Así, el deseo inicial de Matty de establecer un poder desigual entre ambos mediante el uso del idioma que él domina —ubicándose de este modo en una situación de superioridad— será clave para la dinámica de violencia que acontecerá después gradualmente.

En virtud de ello, cabe señalar que la visión tradicional de Matty con respecto a la masculinidad y la feminidad es fruto de la socialización diferencial de género y de los distintos roles asignados a hombres y mujeres que son transmitidos desde las instituciones educativas y culturales, así como los medios de comunicación. En concreto, esta socialización diferencial se refiere al aprendizaje a partir de la influencia de los agentes socializadores —familia, medios de comunicación, escuela, lenguaje, religión, etc.— mediante el cual se transmiten los valores, las creencias y los comportamientos normativos, se construyen las relaciones de género en una sociedad determinada y se va moldeando la identidad de género de cada persona, implicando la consideración de que mujeres y varones son esencialmente diferentes y sus roles a cumplir, también.

Así las cosas, se advierte que Matty consigue cumplir con su propósito, que no es sino hacer sentir inferior y pequeña a Alicia: «Me gusta, es un chico muy atractivo, pero me da tanto corte. No le entiendo la mitad de lo que me dice y sé que él a mí tampoco. Me siento imbécil, como si hubiera involucionado hasta los cinco años» (p. 36). Aquí comienza su pérdida de autoestima y de confianza en sí misma. No obstante, en este momento, cuando aún se están conociendo y estimando el lugar que ocupará cada cual en la relación, se observa abiertamente la resistencia de Alicia, su enfado ante el comportamiento de Matty, y esto resulta esencial para comprender el funcionamiento de cualquier proceso de violencia: y es que, contrariamente a lo que se piensa, las mujeres maltratadas sí que ofrecen resistencia a los ataques por parte de sus parejas, pero esta será vencida paulatinamente a medida que se avance en el proceso y se vaya incrementando la espiral de violencia. Esto es lo que se ha dado en llamar *acostumbramiento progresivo a la violencia* (Amor et al., 2006) o *síndrome de acomodación al maltrato* (Barudy, 1998; Perrone y Martine, 1998): es una vez instaurada la violencia crónica como patrón relacional que la víctima comienza a desarrollar una fuerte *dependencia emocional*, también llamada *apego paradójico* (Saltijeral, Ramos y Caballero, 1998). La violencia más incipiente, por ende, será en la mayoría de los casos psicológica, y se irá agravando hasta derivar, aunque no siempre, en violencia física y/o sexual. Veamos el siguiente ejemplo en la novela:

—Lo has dejado tú ahí encima para que lo lea, ¿no? Si no quisieras que lo leyera, lo habrías escondido ¿Y para qué quieres que lo lea, eh? No quiero saber todas las tonterías que se te pasan por la cabeza ni que te pases el puto día pensando en ese imbécil.

—¿De qué imbécil me hablas? Pero, ¿por qué te enfadas, qué digo que te haga ponerte así?

[...]

—«Me gusta el contacto físico con Alfredo, su cercanía. Me gusta que me abrace y que de vez en cuando me acaricie la cabeza». ¿Sigo? ¿Te leo lo de la piscina?

—Hablo de él como un hermano [...] Su cercanía me gusta porque me tranquiliza. ¿Qué hay de malo en eso?

—¿No te basta con la mía? [...] Si no lo entiendes, no te lo voy a explicar. Pero no quiero que vuelvas a ver a ese tío.

—No me puedes pedir eso. Es absurdo.

—No te lo estoy pidiendo [...] Ya me lo contarás todo cuando dejes de hacer teatro. Matty tira el diario al suelo, cerca de los pies de Alicia [...]

Tardará muchos años en volver a escribir un diario. (pp. 58-59)

En este momento más avanzado de la relación, al estar expuesta durante largo tiempo a distintas manifestaciones de violencia psicológica, Alicia ya no se enfrenta a Matty en lo que es una invasión de su intimidad tal como leer su diario sin su consentimiento. Sus barreras de resistencia van cediendo y rompiéndose; su seguridad y su autoestima, minándose más aún. Así, se puede observar un aumento de la tolerancia a la violencia ejercida por su pareja, que podría evidenciar el desarrollo del *Síndrome de la Mujer Maltratada* (Walker, 1989), en virtud del cual las víctimas suelen presentar distorsiones cognitivas como la minimización, la negación o la disociación, que les permiten

sobrellevar los incidentes de maltrato crónico. Otras autoras, por su parte, también entienden este mecanismo de adaptación como una anestesia, la cual se produce cuando se deja de registrar el malestar que generan las situaciones de violencia y se da un acostumbramiento y una insensibilización hacia esta (Taverniers, 2012). Efectivamente, Alicia ya no es capaz de reivindicar ser tratada con respeto e igualdad, sino que su respuesta será la de empequeñecerse todavía más, lo cual se traduce, de ahí en adelante, en dejar de escribir en su diario y en no volver a ver a su amigo Alfredo. Alicia queda anulada y deja de existir, como ella misma confiesa en el epílogo: «No podría decir cuándo empezó todo. Cuando mi vida comenzó a torcerse y esa que fui dejó de existir y se convirtió en una mujer que se encerraba a llorar en un armario» (Portela, 2019, p. 17).

Además, este es un episodio paradigmático de dominación. En él, Matty acusa a Alicia de tener algo más que una relación de amistad con su amigo Alfredo, a pesar de saber que no tiene ningún interés amoroso en ella. La acusación sirve para proyectar las propias frustraciones y para culpar a la otra persona de los problemas que puedan existir en su relación de pareja. A su vez, Matty no le está pidiendo que no vuelva a ver a su amigo, sino que se lo está ordenando, imponiendo sus deseos en lugar de solicitar algo desde una posición de igualdad en la pareja y respetando su dignidad y autonomía. Para ello, se vale de la intimidación, en la cual la mirada, el tono de voz, la postura y demás indicadores verbales o gestuales dan «indicios de lo que puede pasar si la mujer no se somete» (Corsi, 1995, p. 196); este es un ejemplo claro de cómo Matty se vale de la violencia psicológica para guiar el comportamiento de Alicia hacia lo que él considera uno apropiado.

En lo que respecta al aislamiento, este consiste en reducir y limitar —e incluso prohibir, como es el caso antedicho— las relaciones con el resto de la familia, los amigos/as o cualquier otra relación que pueda conformar su red afectiva proveedora de cuidados y fuente de bienestar, y suele combinarse con la monopolización, esto es, el acaparamiento de los intereses, las opiniones o las apetencias de la otra persona¹. El hombre necesita del aislamiento para que la mujer no tenga más criterios que los de él y al quedarse sin red de apoyo a la que pedir consejo y ayuda —entorno familiar, amistades—, la víctima pierde toda capacidad de reflexión, crítica y reacción a la situación que está atravesando, entrando en un estado de indefensión y desarrollando un sentimiento de vulnerabilidad. En este contexto, el agresor se mostrará celoso de todo lo que ella pueda hacer sin él —lo que es una señal de su baja autoestima—, porque cualquier abismo de autonomía entraña una amenaza a su estrategia de control, ya se trate de un empleo, una actividad de ocio o quedar con amigos/as y/o familiares. Así, la mujer se irá aislando cada vez más por no tener conflictos con él, por la vergüenza que le supone contarle, etc.:

El caso es que le pedí a Matty que nos llevara al centro comercial, le dije que para comprarme yo otro bañador. No me lo iba a comprar, pero si le digo que es para Alfredo seguro que me dice que no. Estábamos los tres en el coche y cada vez que Alfredo se ponía a contar algo en castellano Matty tocaba el claxon. Al principio yo me he reído, pero luego ha resultado incómodo, hasta agresivo. Le he dicho a Matty que parara, muy seria, y lo ha hecho, pero ninguno de los dos ha vuelto a abrir la boca en todo el trayecto. Luego nos hemos ido Alfredo y yo a la tienda de deportes y Matty se

ha quedado esperándonos en el coche, así que todo muy raro y muy tenso. Alfredo apenas se ha despedido de mí, y cuando le he preguntado a Matty qué le pasaba me ha dicho que nada. (p. 51)

Mañana se lo contaré todo a Alfredo, pero ya sé qué me va a decir: que tenga cuidado, que estoy yendo demasiado deprisa. Me sorprendió el otro día cuando me dijo que me estoy aislando. Cuando le diga que me voy a una casa en el campo... (p. 52)

No se lo he contado a Alfredo. Ya casi no le cuento nada y me da muchísima pena, con lo unidos que estábamos. Pero no creo que sea culpa mía, es él que está celoso. Echo de menos su cariño. (p. 53)

Continuó el resto del verano con la nariz metida en sus libros, encerrada en el aire protegido y acondicionado de su casa en ruinas. (p. 67)

Alicia se encuentra viviendo lejos de su familia y sus amistades, las que dejó en casa cuando emprendió su viaje a Estados Unidos. Esta distancia es un agravante en el proceso de aislamiento en el que se ve inmersa, porque no puede contar de manera inmediata con el apoyo de sus seres queridos. El aislamiento le hace empequeñecer y replegarse, a la par que refuerza el afán de control y la tenencia de poder de Matty en la relación. Pero la autoestima y el autoconcepto de Alicia se recuperan notablemente en sus viajes de visita a España, cuando se encuentra rodeada de su familia y amigos/as, y entonces es capaz de restablecer, en cierta medida, el equilibrio de poder en la relación:

Después de dos o tres horas en las que Alicia le iba prestando progresivamente menos atención empezaba a mirarla con impaciencia hasta pasar a pedirle, por favor, que se fueran a casa de una vez. *¿Tan pronto?* Decía ella con fastidio, a veces a las cuatro, las cinco de la madrugada. Y seguía bailando, con una ligereza y una alegría descarada que a Matty le resultaba desconocida, como si esa Alicia que tenía delante fuera una versión irritante de la suya. La penúltima noche se negó a salir. Alicia, para su sorpresa, no cambió los planes. [...] En el avión que los llevaba de vuelta a casa, Matty le dijo que no volvería a acompañarla. (p. 82)

Esa versión de Alicia que a Matty le resulta «desconocida» e incluso «irritante» es precisamente de la que él se enamoró, pero entonces todavía no consideraba a su pareja una *posesión*. A medida que transcurre el tiempo, ambos se sumergen en una dinámica relacional en la que él es víctima de su necesidad obsesiva por controlarle a ella —indicio de su pobre autoconcepto y su temor a ser abandonado—, y Alicia, por su parte, es prisionera de un guardián al que le une un estrecho vínculo emocional —signo de su dependencia afectiva—. Así, cualquier mínima señal de autonomía por parte de Alicia será duramente recriminada por Matty, con el fin de hacerle regresar al espacio limitado que le ha sido conferido.

Por otra parte, los conocidos como *micromachismos* —en adelante, mM—, término introducido por Luis Bonino (1995), hacen referencia a un conjunto de conductas sutiles y cotidianas dentro de la violencia psicológica, normalmente invisibles e inadvertidas —de ahí el término *micro*—, cuasi normalizadas y en muchos casos legitimadas por

el entorno social, ejercidas por aquellos varones que desde el discurso social no podrían ser llamados violentos o especialmente machistas, y que se revelan como formas de presión de baja intensidad más o menos sutil, pero de carácter constante, lo que conducirá a una importante disminución de la autonomía de las mujeres. Aun difiriendo considerablemente de las formas de expresión de la violencia tradicional, lo cierto es que estos *microabusos* o *microviolencias* resultan igual o más efectivos si cabe, debido precisamente a su capacidad de pasar inadvertidos para quien los padece y/o para quien los observa, así como a su naturaleza reiterativa en el tiempo, y esto hace que, en definitiva, contribuyan a garantizar el control sobre las mujeres y a perpetuar la desigualdad entre estas y los varones. Entre sus principales consecuencias destacan el agotamiento de las reservas emocionales y de la energía para sí; el gran deterioro de la autoestima; la merma del poder personal y el estancamiento del desarrollo personal; y, finalmente, «un malestar difuso, una irritabilidad crónica y un hartazgo de la relación» (Bonino, 1995, p. 204).

De este modo, la violencia económica, presente a lo largo de toda la novela, es considerada una conducta de violencia psicológica habitual, a la par que un mM *coercitivo* —es decir, aquellos en los que el hombre usa la fuerza moral, psíquica o económica para intentar doblegar a la mujer—, mediante el cual el varón puede ejercer un control abusivo de las finanzas, recompensar o castigar monetariamente, impedir trabajar a la mujer para obligarle a pedirle dinero, solicitarle justificación de los gastos, etc. (Asensi, 2016), además de incluirse aquí también la negación del valor económico que tiene el trabajo reproductivo y de cuidados que suele ser realizado por la mujer. En el fondo del abuso económico descansa la creencia de que el dinero y el dominio sobre este son patrimonio exclusivo de los varones —de nuevo, esquemas cognitivos sexistas—. En la novela, varios episodios reflejan esta violencia económica ejercida hacia Alicia:

Matty sospecha que no le quiere decir que fue de compras con su madre. Sube a la habitación de Alicia y abre su espacioso armario, perfectamente ordenado. Inspecciona cada prenda. Descuelga la blusa que se puso el día anterior [...] No le llama la atención ninguna prenda nueva. (p. 175)

Esa misma tarde y después de discutir con Alicia durante más de media hora sobre los gastos injustificados en la tarjeta de crédito, ella le pide que hagan separación de bienes.

—Me siento asfixiada y controlada. Tú tienes tu sueldo, yo el mío. Cada uno que tenga lo suyo y abrimos una cuenta común.

Matty le da mil explicaciones por las que no tiene sentido separar el dinero: ella no sabría cómo manejarse, tendrían que cambiar la hipoteca, se descontrolaría el gasto. La insistencia de Alicia sorprende a Matty, que ha empezado a moverse de un lado a otro de la cocina, a pegar golpes suaves, casi como si intentara seguir el ritmo de su retahíla en la encimera, las puertas de los armarios. (pp. 177-178)

—Estoy harta de que me controles cada gasto.

—A ti el ascenso te ha subido los humos. No sabes ni sumar, ¿cómo te vas a encargar de tus cuentas? Luego tendré que sacarte yo las castañas del fuego. (p. 178)

En el primer fragmento, Matty revisa la ropa de Alicia porque sospecha que se ha ido de compras sin decírselo. Alicia actúa así porque es víctima del control económico, y sabe que la única opción de no recibir un reproche al hacer uso de su dinero de manera independiente es no contárselo. Poco después, ella reúne el valor para enfrentarse a él, expresarle cómo se siente y pedirle la separación de bienes. Sin embargo, tal y como sucede en el segundo y tercer fragmentos, él apela a su incapacidad para manejarse sola —en una falta de reconocimiento de sus capacidades y competencias— y, como así tampoco cede a su voluntad, termina por hacer uso de la ridiculización y la minusvaloración para lograr su propósito, que no es otro que continuar ejerciendo su abuso económico.

La *imposición de intimidad* es otro mM coercitivo que consiste en una acción de acercamiento a la mujer de un modo unilateral, en el cual el varón no se presta a la negociación, sino que impone momentos de intimidad:

Quando Alicia llegó a casa entró sigilosamente en su habitación —ya dormían separados desde hacía meses, a cuenta de sus dolores y su insomnio le había pedido que se fuera de la habitación y él se fue, como un gilipollas se fue, aunque cuando le daba la gana se metía en su cama porque qué es eso de no poder dormir con su mujer, hasta que empezó a encerrarse con llave, pero eso vino después, cuando ya le pidió el divorcio porque le tenía miedo, decía, como si él fuera capaz de hacerle daño— [...]. (p. 194)

En este fragmento se advierte que Matty no respeta la voluntad de Alicia, ya que, tal y como ella expresó, prefiere dormir sola. En consecuencia, Alicia termina por encerrarse con llave, en un ejercicio de asertividad y de defensa. Cabe cuestionarse, empero, si ella realmente hubiera actuado de igual forma de no encontrarse en proceso de divorcio, es decir, si hubiera consentido en caso de continuar en su relación de pareja, a causa, fundamentalmente, del denominado *débito conyugal* o *de pareja*, por el cual las mujeres mantienen relaciones sexuales con una frecuencia superior a la que les gustaría debido a la creencia enraizada —y asociada al rol femenino e interiorizada masivamente por las mujeres desde su socialización primaria— de que a ellas les corresponde el deber de satisfacer a su marido o pareja, originando así sentimientos de obligación, y en su caso, de culpa por no cumplir con ella ante la falta de apetencia, además de menguar su capacidad de autoidentificarse como víctimas de violencia sexual —y la de ellos de reconocerse como victimarios— y de responder ante una posible agresión².

Los mM encubiertos, por su parte, son aquellos mM sutiles y difícilmente perceptibles en los que el hombre se aprovecha de la dependencia afectiva de la mujer para originar sentimientos de desamparo, confusión e incluso culpa, conduciendo así su pensamiento y comportamiento hacia donde él desea. En el siguiente ejemplo, Matty insinúa a Alicia que sufrirá daños físicos si no accede a ayudarlo, e intenta hacerle sentir culpable por lo que según él resulta ser una falta de interés y preocupación en sus proyectos comunes y un exceso de atención en sus proyectos personales. Así, Matty hace uso de mM encubiertos de tipo *manipulación emocional*, cuyo objetivo es utilizar el afecto para lograr el control de la relación, valiéndose de la emisión de dobles mensajes, insinuacio-

nes o acusaciones veladas que se aprovechan de la confianza y de la afectividad de la mujer para generar en la misma dudas, inseguridad, sentimientos negativos y dependencia (Bonino, 1995):

Él, que le aguantara la escalera, que me subiera con él al tejado, *porque imagínate que me caigo y me abro la cabeza*, y que le ayudara a sacar todas las hojas acumuladas, podridas y apestosas porque llegaba el invierno e igual helaba y *si hiela, entonces, se romperán las canaletas y tendré que arreglarlas y la casa es de los dos y parece que a ti no te importa nada, que solo te preocupas de tus libros y de ti y de tu tesis, tú y tu tesis, tu tesis y tú.* (p. 16)

Además, resulta muy esclarecedor el testimonio de ella cuando reconoce que acaba cediendo por no tener que soportar los reproches y comentarios peyorativos, en lo que resulta ser un siguiente paso en la estrategia de control por parte de Matty: «Se había salido con la suya y habíamos acabado limpiando las canaletas. Por no aguantarle, por no soportar esa retahíla eterna de reproches, de insultos encubiertos, de comentarios despectivos» (Portela, 2019, p. 17). Este comportamiento complaciente al que se refiere Alicia podría considerarse inscrito en el *ciclo de la violencia* enunciado por Leonore E. Walker (1979) —y, más en particular, en la *fase de tensión o acumulación*—, el cual trata de explicar no solamente cómo se desarrolla un patrón de conducta violenta en una relación de pareja —psicológica, física y/o sexual—, sino también cómo este se reproduce una y otra vez en un ciclo de acumulación-exposición-arrepentimiento. Por no tener que hacer frente a sus «reproches», «insultos encubiertos» y «comentarios despectivos», Alicia accede a hacer lo que Matty le pide. Con todo, cuando ella ofrece resistencia y no consiente, en ese momento se produce la explosión de violencia, y la posterior fase de reconciliación:

Alicia se sienta en la cama. Le vuelve la sensación familiar de sentir que se le encoge algo por dentro y, con ello, todo su cuerpo. Una especie de parálisis, de sensación de ahogo, de incapacidad para expresarse o levantarse, salir de la habitación, irse a cenar, o irse simplemente [...]

Le conmueve esa Alicia más pequeña, más insegura, en la que no queda raso de la soberbia o el enfado anterior, y sabe que tiene que ser él quien dé el paso y que ella se lo agradecerá [...] Matty le acaricia la cabeza como si fuera un perrito. Ese gesto de ternura le reconforta, uno de sus nudos del estómago se deshace, la opresión en el pecho disminuye. Lo mira, le sonríe. (p. 100)

Durante sus vacaciones, Alicia y Matty han discutido en torno a sus distintas perspectivas sobre la maternidad. Como ella no cede ante su visión de lo que implica ser madre, él pasa a castigarla psicológicamente, discutiendo y desapareciendo durante horas sin decirle a dónde se había marchado —abandono físico—. A ella, por su parte, le invaden sentimientos de desorientación, desamparo, indefensión, falta de autoestima, bloqueo emocional. Al regresar al hotel, cuando Matty observa que la resistencia que Alicia había ofrecido horas antes ha desaparecido por completo, entonces le pide perdón y se muestra tierno y cariñoso con ella.⁷ Y así el ciclo vuelve

a comenzar, perpetuándose el mantenimiento de la violencia y también intensificándose.

De esta forma, Alicia sabe que si no transige y acaba haciendo lo que él quiere, la escalada de violencia se incrementará, abriéndose paso al plano del abuso verbal en forma de descalificaciones —y, más adelante, en forma de agresiones físicas y sexuales—, incluidas como estarían también dentro del grupo de los mM encubiertos, pero de tipo *desautorización*, tal y como se puede advertir claramente en los siguientes ejemplos de otros episodios de la novela: «No creas que es tu amiga. Eres su jefa. ¿Por qué iba a ser amiga tuya? Decirte que te compres estas medias. Se piensa que eres un putón» (p. 177), y «Alicia le dijo días después que la llamó guarra y otras cosas, pero es mentira, Matty solo dijo que tenía mal aspecto, de puta, de yonqui, el maquillaje corrido, despeinada, la mirada vidriosa, todavía borracha o fumada o algo peor» (p. 194). En el primer fragmento, Matty, además de valerse de la humillación para hacerle pensar que la que ella considera su amiga lo es únicamente por interés profesional, insulta a Alicia, como también se puede observar en la segunda cita. En casos así, el varón tiende a creerse con el monopolio de la razón, y se siente con derecho a desacreditar como no válidas las creencias y/o acciones de la mujer y con plena confianza para atacar su dignidad, en caso de que esta no obedezca a las razones y los mandatos que se le tratan de imponer, porque sabe de la dependencia emocional de ella hacia él y cree que, a pesar del trato denigrante, no será capaz de abandonarle. Como resultado, la víctima va interiorizando los mensajes descalificadores de su maltratador, llegando a «cuestionarse su propia percepción de la realidad, tanto hacia fuera (deja de fiarse de su visión de la situación, creyendo la versión que le es continuamente repetida), como hacia dentro (ella misma hará una evaluación de sí negativa y culpabilizadora)» (García-Mina, 2010, p. 32). En la mencionada cita correspondiente a la página 16 también se advierte una desvalorización en lo que respecta a la transgresión de Alicia del rol femenino —que será recurrente en numerosas partes de la novela—, ya que desde la perspectiva de la masculinidad hegemónica se concibe a la mujer como proveedora de afectos y cuidados de la familia y el hogar, en detrimento de cualquier posible iniciativa de realización personal —aparecen, una vez más, los esquemas cognitivos sexistas—. De tal suerte que, a pesar de tener una amplia formación educativa y académica y un trabajo altamente cualificado, Alicia también sufrirá violencia psicológica de desvalorización por parte de Matty en forma de insultos y descalificaciones, ya que ninguna de estas variables mencionadas reduce el riesgo de sufrir violencia machista en la relación de pareja, y esta será únicamente resultado de la voluntad de dominación por parte del varón, por encima de cualquier otra circunstancia y consideración, y sin importar los logros de ella en el mercado de trabajo, que gane más —podría ser, aunque en la novela no se especifique— o que sus resultados académicos superen los de él (Montero, 2001).

Entonces, podría intuirse que cuando una relación de pareja violenta se encuentra en un punto determinado, como es el caso, la sola amenaza latente de ascender en la escalada de violencia (pasar de la manipulación emocional a la desautorización) es suficiente para lograr el propósito del varón. En otros casos, cuando esta advertencia no es suficiente para lograr el cometido, es necesaria una amenaza explícita y, por tanto, reforzar el desequilibrio de poder entre ambas partes: «Alicia prefiere no contar a su madre que ni siquiera la quiso llevar al aeropuerto [...], que sus palabras de despe-

dida fueron *cualquier día vuelves a casa y no me encuentras*» (p. 162). A Matty no le gusta acompañar a Alicia en sus viajes a casa con sus padres, y tampoco le agrada que vaya ella sola; como ella no cede a sus demandas y aunque él no le acompañe decide viajar sola, Matty amenaza con abandonarle.

Como resultado de toda la violencia psicológica ejercida hacia Alicia, esta sufre un progresivo proceso de anulación y empequeñecimiento, característico de aquellas mujeres víctimas de una violencia sostenida durante largo tiempo:

Si sale mal, bastante hecha polvo voy a estar por perder a Matty. A veces pienso que se va a cansar de mí, de que esté siempre metida en mis libros, de tardar tanto en aprender a hablar inglés como para llamar por teléfono al banco o a la compañía de la luz —es que no puedo con el teléfono, me da pánico—, de mis despistes y olvidos, de mis torpezas —a ver si la semana que viene apruebo por fin el carnet de conducir y le doy una alegría, qué vergüenza, con lo fácil que es aquí— o que ya no me vea tan guapa como cuando me conoció porque tiene razón que he engordado unos kilos, pero es que no saco tiempo para ir a la piscina con Alfredo ni para ir al gimnasio, como hace él. Cuando nos mudemos a la casa en el campo igual puedo salir a correr por el barrio, que parece muy tranquilo. (p. 52)

A pesar de esforzarse por adaptarse a un idioma y una sociedad nuevos, Alicia se reconoce a sí misma como poco competente para actividades como hablar por teléfono para cuestiones relacionadas con el hogar, o conducir —«Matty tenía razón, me iba a perder y me he perdido, soy un puto desastre» (p. 111)—, además de sentirse más culpable aún por no poder sacar tiempo para hacer ejercicio y bajar ese peso que considera ha ganado desde su llegada a Estados Unidos. Por si esto fuera poco, esos sentimientos de pérdida de confianza y autoestima se acentúan por el miedo que le genera perder a su pareja. Todo ello resulta ser una mezcla letal para su identidad y autoconcepto, como bien relata hacia el final de la novela:

En ellos aparecerá esa Alicia fuerte, ambiciosa, infatigable y nadie se imaginará esa otra que puertas adentro fue perdiendo su tamaño hasta convertirse en un ratoncito acorralado. Me hiera la certeza punzante de que también soy esa (esa Alicia que fue perdiendo su tamaño hasta convertirse en un ratoncito acorralado), la que se fue encerrando en sí misma, cultivando errores y mentiras, rencores y daños. (p. 237)

Con todo, y para finalizar, es interesante destacar, a partir de estas líneas, dos aspectos relevantes. Por un lado, que las relaciones de pareja violentas normalmente no son fácilmente visibles desde el exterior, ya que las mujeres involucradas tienden a ofrecer una imagen de *normalidad* que no se corresponde con lo que viven en la realidad de sus hogares, y esto es debido a los mecanismos psicológicos desarrollados ante la violencia, entre los que se cuentan el miedo —a represalias, a que la violencia aumente, a que las amenazas del agresor se cumplan, etc.—, la vergüenza —por vivir la situación como un fracaso, por no haber cortado la relación antes, etc.—, la distorsión/

minimización —restar importancia a la situación—, la negación —desmentir la existencia de malos tratos, entendiéndolos como algo normal en todas las relaciones de pareja—, la justificación y disculpa del agresor —atribuir los episodios violentos a *pérdidas de nervios*— y/o la culpabilización —responsabilizarse de todo cuanto sucede— (García-Mina, 2010). Por otro lado, cabe subrayar que la sensación de miedo, bloqueo, desorientación y/o culpa que sienten las mujeres maltratadas impide que estas puedan identificarse como tales. En realidad, en la mayoría de los casos, las víctimas solamente son capaces de observar los malos tratos una vez han logrado alejarse de sus agresores, como puede advertirse en el anterior fragmento, en el que Alicia es capaz de referirse a y describir su estado anterior una vez lo ha abandonado. Este proceso de identificación después de superar una relación de maltrato también es reconocible con claridad en el siguiente texto, cuya voz narrativa es la de Sylvia, una de las mejores amigas de Alicia en Estados Unidos que también fue víctima de violencia machista por parte de su expareja:

Para ella fue fácil ver lo que le estaba pasando a Alicia. Era cierto que Matty no era como su ex, que posiblemente nunca llegaría a extremos de violencia, pero lo que más miedo le daba es que reconocía en Alicia todas esas actitudes que muestran que el maltrato ha hecho su efecto: la paralización, el miedo y las disculpas, asumir que la culpa de todo es suya, ceder ante todas sus presiones. Si no, [...] ¿Cómo se explica que la agreda y que no quiera ir directamente a la comisaría? (p. 214)

Propuesta de trabajo en el aula

A continuación, se plantea una actividad de trabajo en el aula de tres sesiones, orientada a trabajar la violencia psicológica ejercida contra las mujeres en la pareja a través del análisis de algunos fragmentos de la novela *Formas de estar lejos*, y dirigida al alumnado de Bachiller, por ser las primeras relaciones de noviazgo durante la adolescencia un escenario cada vez más habitual donde se dan indicios prematuros de maltrato psicológico.

Así pues, atendiendo al modelo elaborado por Lourdes Otaegi y Garazi Otsagabia (2019), esta propuesta didáctica, en su primera sesión, se centrará, en primer lugar, en la presentación del tema, la violencia machista de naturaleza psicológica, por parte del profesor/a, valiéndose para ello de un recurso gráfico, la imagen 1, representación del conocido como *iceberg de la violencia machista*, que consiste en una alegoría que trata de representar las diferentes clases de VAW:

En esta imagen, el/la docente deberá señalar que la violencia más perceptible se situaría en la parte visible del iceberg y sería sinónimo de ciertas actitudes y comportamientos hacia la mujer, incluyendo la violencia física, sexual y/o algunos tipos de violencia psicológica; la violencia invisible, por su parte, constituiría la base del iceberg sumergida en el océano, e incluiría muchas clases de violencias de carácter emocional (en especial, los llamados mM), además de la violencia estructural, esto es, la que se manifiesta en el conjunto de estructuras, tanto físicas como organizativas, que dificultan o impiden la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y la simbólica, que es la violencia

legitimada por los medios de comunicación, la religión, las instituciones educativas y recreativas y demás formas simbólicas de acceso a la cultura tendentes a transmitir un particular entramado de valores. Mediante este modelo representativo se pretenderá revelar que las formas más evidentes de maltrato hacia las mujeres son únicamente una pequeña porción de la violencia machista vigente en un sistema patriarcal que constituye la base estructural de nuestro modelo social, donde la violencia psicológica tiene un peso fundamental.

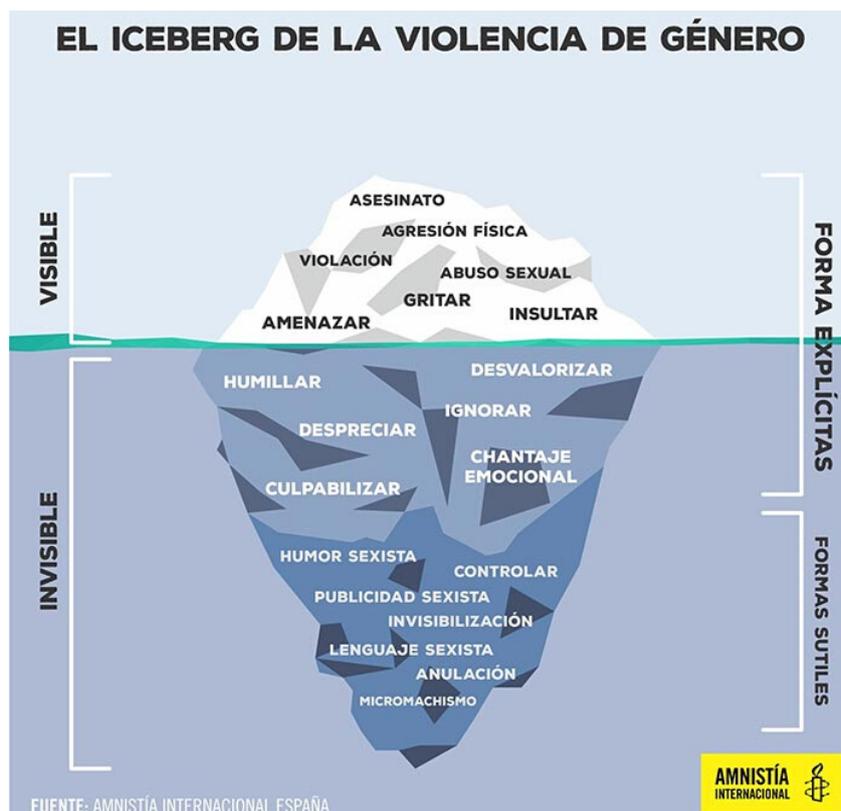


Imagen 1

El iceberg de la violencia machista.
Adaptado de Iceberg de la violencia de género
(Amnistía Internacional España, 2021)

De este modo, el ejemplo del *iceberg de la violencia machista* es adecuado para mostrar de una forma clara los distintos tipos de violencia y la importancia de comprender que la violencia psicológica es más velada y compleja de percibir, pero sus consecuencias, sin embargo, son igualmente devastadoras para las víctimas.

Una vez finalizada esta presentación, se pasará al reconocimiento de las distintas manifestaciones constitutivas de violencia psicológica en la novela *Formas de estar lejos*, empleando para ello como guía teórica la clasificación elaborada por Karin Taverniers (2012) (tabla 1). Tras la correspondiente explicación por parte de la persona res-

Tabla 1

**Clasificación de tipos de violencia psicológica (Taverniers, 2021),
y ejercicio aplicado a la novela**

Tipos de violencia psicológica	Descripción	Ejemplo en la novela (mencionar solo los casos reconocidos)
Descalificaciones	Desacreditar y desautorizar los pensamientos y acciones de la otra persona, restándole así dignidad	Ejemplo: <i>Cuando Matty le dice a Alicia que tiene mal aspecto, de puta, de yonqui, que lleva el maquillaje corrido y va despeinada, con la mirada vidriosa, todavía borracha o fumada o algo peor</i> (p. 194)
Oposiciones	Mostrarse contrario a los pensamientos, las opiniones y las percepciones de la otra persona por miedo a perder el control sobre esta	
Agresiones enmascaradas de bromas y chistes	Emplear el tono jocoso para ridiculizar	
Desviaciones o cambios abruptos de tema	Intentar controlar la comunicación interpersonal negando la conversación o ignorando lo dicho	
Acusaciones	Proyectar hacia la otra persona inseguridades, irritaciones y ataques de furia	
Juicios, críticas y correcciones	Sentenciar a la otra persona en función de lo que piensa	
Trivializaciones, minimizaciones	Menospreciar lo que hace y dice la otra persona	
Sabotaje y chantaje emocional	Obstaculizar los intentos de autonomía e independencia de la otra persona	
Amenazas	Intimidar con el posible abandono económico y/o afectivo, para lograr que la otra persona viva en un estado de miedo que le conduzca a su dedicación completa a la relación	
Órdenes	Imponer los deseos propios en una total falta de respeto e igualdad	
Negaciones y desmentidas (<i>gaslighting</i>) ⁹	Contradecir lo que la otra persona ha dicho o hecho con el fin de hacerle dudar de sí misma	
Simulación de bondad	Enmascarar el abuso emocional en actitudes y comportamientos que se supone son por el <i>bien</i> de la otra persona	

ponsable del aula, será el turno del alumnado, que deberá identificar en qué medida se manifiestan este tipo de violencias en ciertos capítulos (el profesor/a escogerá los capítulos 8, 13 y 25, *Primeras señales*, *Mapaches en el ático* y *Medias de rejilla*, respectivamente, por tratarse de aquellos donde las expresiones de violencia son más evidentes y frecuentes entre ambos personajes principales, la víctima y el agresor). Para tal fin, se concederá un tiempo para releer exhaustivamente y subrayar (ya deberían haber hecho una primera lectura de la novela *a priori* en casa) lo que consideran podría encajar como distintos tipos de violencia psicológica similares a las descritas, y después pasar a recogerlas y anotarlas en la correspondiente tabla (tabla 1).

En la segunda sesión, el profesor/a procederá a repasar, aunque de forma breve, las distintas clases de violencias contra la mujer en las que ya se había trabajado mediante el *iceberg de la violencia machista*. Posteriormente, pasará a introducir los mM, dada su relevancia en el estudio de la violencia psicológica, denominación introducida por Luis Bonino (1995) para sugerir aquellas prácticas de dominación masculina sutiles y perfectamente aceptadas e integradas en la vida cotidiana, incidiendo en las cuatro clases reconocidas por el autor. En la siguiente tabla (tabla 2) quedan resumidas, y tras esta explicación, como ya se hiciera en el ejercicio anterior, en esta ocasión el alumnado deberá tratar de examinar si algún tipo de estas microviolencias aparece reflejado en los mismos capítulos (8, 13 y 25), y en su caso, registrarlos, de forma similar al ejercicio precedente.

Para concluir, los dos ejercicios anteriores servirán para iniciar un debate en grupo en una tercera sesión en el aula, que habría de ser modulado por el/la docente, en torno a las siguientes cuestiones propuestas por el mismo/a y relacionadas con la violencia machista de naturaleza psicológica:

1. Descripción de los protagonistas. Utiliza una palabra para definir a cada uno.
2. ¿Cómo evoluciona la relación de pareja de Alicia y Matty?
3. ¿Consideraríais que la separación es una solución adecuada a la hora de enfrentarse a un conflicto así?
4. ¿Qué os sugiere el título de la novela?
5. ¿Qué habríais hecho vosotros/as ante una situación semejante?

Para ello, el profesor/a escribirá las preguntas en la pizarra, que habrán de ser respondidas de manera individual por cada uno de los alumnos/as. Después, habrá una puesta en común en grupos de aproximadamente 6 personas, tratando de alcanzar ciertas conclusiones y posturas en común; y al fin, el propósito último sería generar un debate entre todos los/as participantes del aula, designando para ello 2 representantes en cada uno de los grupos, que serán los/as portavoces y encargados/as de trasladar las opiniones de sus compañeros/as.

Tabla 2

Clasificación de tipos de mM (Bonino, 1995), y ejercicio aplicado a la novela

Tipos de mM	Descripción	Subtipos	Ejemplo en la novela (mencionar solo los casos reconocidos)
mM coercitivos (o directos)	Conjunto de maniobras interpersonales por las cuales, mediante el uso de la fuerza moral, psíquica, económica o de la propia personalidad, se intenta doblegar a la otra persona, limitar su libertad y expropiar el pensamiento, el tiempo o el espacio, y restringir su capacidad de decisión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Intimidación 2. Control del dinero 3. Uso expansivo-abusivo del espacio físico y del tiempo para sí 4. Insistencia abusiva 5. Imposición de intimidación 6. Apelación a la superioridad de la lógica varonil 7. Toma o abandono repentinos del mando de la situación 	Ejemplo: <i>Cuando Matty le controla a Alicia cada gasto realizado, incluso tratándose del dinero que ella gana</i> (p. 178) (Control del dinero)
mM encubiertos (de control oculto o indirectos)	Combinación del uso del afecto y de la inducción de actitudes para disminuir el pensamiento y la acción eficaz de la otra persona, desencadenando en esta sentimientos de desaliento o impotencia, y un notable descenso de la autoestima y la autoconfianza, todo ello asociado a una constante sensación de confusión, desamparo e incluso culpa, dada la falta de evidencia o explicitud de tal coerción	<ol style="list-style-type: none"> 1. Creación de falta de intimidación 2. Pseudointimidación 3. Desautorización 4. Paternalismo 5. Manipulación emocional 6. Autoindulgencia y autojustificación 	
mM de crisis	Empleados con el objetivo de restablecer el reparto previo y desigual de dominio en la relación, los cuales emergen en momentos vinculados al aumento de poder de la mujer o a la pérdida de este por parte del hombre, normalmente debido a causas físicas o laborales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hipercontrol 2. Pseudoapoyo 3. Resistencia pasiva y distanciamiento 4. Rehuir la crítica y la negociación 5. Promesas y hacer méritos 6. Victimismo 7. Darse tiempo 8. Dar lástima 	
mM utilitarios	Autoexclusiones y maniobras de omisión, ocasionando la pérdida de fuerza y de tiempo de la otra persona, quien ve forzada su disponibilidad, y, por ende, ha de hacerse cargo de todo lo que se delega en ella	<ol style="list-style-type: none"> 1. No participación en lo doméstico 2. Aprovechamiento y abuso de la capacidad femenina de cuidado 	

Conclusiones

Este trabajo tiene como finalidad observar el tratamiento de la violencia machista en la novela de Edurne Portela *Formas de estar lejos* para plantear posteriormente una propuesta didáctica orientada al alumnado de Bachiller y sustentada en dicho análisis, todo ello encaminado a estimar en qué medida la didáctica de la literatura puede ser empleada como herramienta de prevención de la VAW en la vida adulta.

En primer lugar, tal y como se ha desarrollado en la primera parte, el estudio de la VAW en la novela, en particular la psicológica y en la pareja, tiene como propósito constatar si la reproducción del maltrato por parte de Matty hacia Alicia es un reflejo verosímil de las dinámicas que suelen establecerse en las vinculaciones violentas de acuerdo con lo descrito por las ciencias psicológicas, jurídicas y sociales. En efecto, en vistas de lo expuesto, podría colegirse que las estrategias empleadas por el protagonista agresor se corresponden con lo delimitado por el conocimiento teórico reglado, como son la intimidación o el aislamiento, además de los mencionados mM, entre los que se cuentan la violencia económica, la imposición de intimidad, la manipulación emocional, las desautorizaciones, las desvalorizaciones o las amenazas.

Asimismo, la novela da cuenta de la naturaleza paulatina, sutilmente escalonada, que comúnmente caracteriza a la violencia que termina por instalarse en algunas relaciones de pareja, poniendo así en cuestión las ideas preconcebidas que suelen existir en torno a los malos tratos, que se supone acontecen de forma repentina y son relativamente fáciles de encarar; y en torno a la víctima, considerándose una persona carente de toda razón, autoestima, autonomía y buen juicio, al tiempo que cegada por amor e incapaz de percibir la evidencia y distinguir la realidad. Por el contrario, el proceso gradual de intensificación y agravación de la violencia en una relación de pareja queda perfectamente recogido en la obra literaria, el cual conducirá a un deterioro progresivo del vínculo afectivo, transitando desde las primeras muestras de abusos emocionales hasta llegar al límite de la agresión sexual.

Más aún, los esquemas cognitivos sexistas que definen el carácter de uno de los personajes principales, el agresor, también quedan retratados con exactitud en la ficción, y esto reviste una importancia especial al remitirnos a la socialización diferencial de género como origen directo de estos. Y es que esta socialización diferencial, que comienza en las etapas infantiles, alcanza sus cotas máximas durante la adolescencia y juventud, por lo que puede resultar de gran interés didáctico a la hora de llevar este análisis al aula, ya que posibilita que el alumnado comprenda cómo se gestan y cómo funcionan los mandatos de género y su trascendencia en el desarrollo de actitudes y conductas machistas en el futuro.

Así pues, una vez resuelta la idoneidad de la novela, la propuesta de actividad en el aula de Bachiller planteada en la segunda parte de este estudio está dirigida a que el alumnado trabaje, tras una primera lectura de la novela, las ideas y los conceptos descritos en la primera parte y presentes en determinados capítulos escogidos por el/la docente, a partir de diferentes metodologías, como la explicación por parte del profesor/a, el trabajo individual y el debate en grupo, entre otras. El fin último que persigue esta propuesta didáctica no será otro que la adquisición por parte de los/as estudiantes, precisamente mediante el análisis de la violencia psicológica incluida en la no-

vela, de herramientas de identificación de las formas más embrionarias de abusos en la pareja, y, de este modo, poder sentar las bases para el desarrollo en la vida adulta de relaciones construidas desde el respeto y la igualdad.

En virtud de todo ello, podría inferirse que el estudio del tratamiento de la VAW en determinadas obras literarias, como es el caso de la presente obra de Edurne Portela, así como su correspondiente propuesta didáctica, pueden ser de gran ayuda a la hora de desvelar la violencia machista de naturaleza física y sexual, pero también la más encubierta como es en muchos casos la violencia psicológica o la violencia estructural y simbólica, convirtiéndose así en un instrumento eficaz con el fin de sensibilizar y prevenir la VAW desde las edades más tempranas, y reconociendo de esta forma a los productos culturales, como son las obras literarias, su impronta en la educación y su poder regenerativo y transformador de la sociedad.

Notas

1. Los primeros indicios de monopolización de Alicia por parte de Matty se dan desde el comienzo de la relación, cuando ambos eran aún universitarios: «Matty quiere que adoptemos un gato. A mí lo que me gustaría es tener un perro» (p. 52). Aunque Alicia prefiera los perros, acabarán adoptando dos gatas.
2. Esto, sin embargo, se adentra en la dimensión de otro tipo de violencia, la sexual, que rebasa los límites de este trabajo.

Referencias

- Amnistía Internacional España (2021). *Iceberg de la violencia de género* [Fotografía]. <https://blogs.es.amnesty.org/madrid/2021/03/01/niunamas-como-karla/iceberg-violencia-genero-default/>
- Amor, P. J., Bohórquez, I. A. y Echeburúa, E. (2006). ¿Por qué y a qué coste físico y psicológico permanece la mujer junto a su pareja maltratadora? *Acción Psicológica*, 4(2), 129-154.
- Asensi, L. F. (2016). La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género. *Instituto Psicológico*, (26), 201-218.
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Paidós.
- Blázquez, M., Moreno, J. M. y García-Baamonde, E. (2011). Desarrollo de la violencia psicológica durante el noviazgo en parejas de jóvenes universitarios/as. *Apuntes de Psicología*, 29(3), 397-412.
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. Una aproximación a la desactivación de las maniobras masculinas de dominio. En J. Corsi, M. L. Dohmen y M. A. Sotés (Eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Paidós.
- Corsi, J. (1995). Masculinidad y violencia. En J. Corsi, M. L. Dohmen y M. A. Sotés (Eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 27-40). Paidós.

- Echeburúa, E. y del Corral, P. (1998). *Manual de violencia familiar*. Siglo XXI.
- Echeburúa, E. y Muñoz, J. M. (2016). Diferentes modalidades de violencia en la relación de pareja: implicaciones para la evaluación psicológica forense en el contexto legal español. *Anuario de Psicología Jurídica*, (26), 2-12.
- Echeburúa, E. y Muñoz, J. M. (2017). Límites entre la violencia psicológica y la relación de pareja meramente disfuncional: implicaciones psicológicas y forenses. *Anales de Psicología*, 33(1), 18-25.
- Follingstad, D. R. (2007). Rethinking current approaches to psychological abuse: conceptual and methodological issues. *Aggression and Violent Behavior*, (12), 439-458.
- García-Mina, A. (Coord.) (2010). *Violencia contra las mujeres en la pareja. Claves de análisis y de intervención*. Universidad Pontificia Comillas.
- Hirigoyen, M. F. (2006). *Mujeres maltratadas: los mecanismos de violencia de pareja*. Paidós Ibérica.
- Horley, S. (1996). El síndrome del encanto. Por qué hombres encantadores pueden volverse peligrosos amantes. En VV. AA., *1^{as} Jornadas: sobre la violencia de género en la sociedad actual. Ponencias* (pp. 61-79). Generalitat Valenciana.
- Montero, A. (2001). Síndrome de adaptación paradójica a la violencia doméstica: una propuesta teórica. *Clínica y Salud*, 12(1), 5-31.
- Navarro-Góngora, J., Navarro-Abad, E., Vaquero, E. y Carrascosa, A. M. (2004). *Manual de peritaje sobre malos tratos psicológicos*. Junta de Castilla y León.
- ONU, Asamblea General «Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer», A/RES/48/104 (20 de diciembre de 1993), disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>
- Otaegi, L. y Otsagabia, G. (2019). *Beste gerrako kronikak. Bikote harremanak eta indarkeria Ramon Saizarbitoriaren eleberrigintzan*. Labayru Fundazioa-Amorebieta-Etxanoko Udala.
- Perrone, R. y Martine, N. (1998). *Violencia y abusos sexuales en la familia, un abordaje sistémico y comunicacional*. Paidós.
- Portela, E. (2016). *El eco de los disparos: cultura y memoria de la violencia*. Galaxia Gutenberg.
- Portela, E. (2017). *Mejor la ausencia*. Galaxia Gutenberg.
- Portela, E. (2019). *Formas de estar lejos*. Galaxia Gutenberg.
- Portela, E. (2021). *Los ojos cerrados*. Galaxia Gutenberg.
- Saltijeral, M. T., Ramos, L. y Caballero, M. A. (1998). Las mujeres que han sido víctimas de maltrato conyugal: tipos de violencia experimentada y algunos efectos en la salud mental. *Salud Mental*, (21), 10-18.
- Taverniers, K. (2012). *Abuso emocional en la pareja. Construcciones y deconstrucciones de género*. Biblos.
- Villanueva, B. (9 de mayo de 2017). Violencia 'luz de gas': «Desaparecí, y no sé cuándo». *Pikara online magazine*. Recuperado de <https://www.pikaramagazine.com/2017/05/violencia-luz-de-gas/>.
- Walker, L. E. (1979). *The Battered Woman*. HarperCollins.
- Walker, L. E. (1989). Psychology and violence against women. *American Psychologist*, 44(4), 695-702.

Reseña biográfica de la autora

Itxaro González Guridi. Es investigadora predoctoral y actualmente se encuentra finalizando su tesis doctoral en cotutela entre la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) y la Universidad de Pau y de los Países del Adour. Sus principales áreas de investigación son los estudios feministas y de género, los estudios literarios y la Educación y la Coeducación.

GENERO IDENTITATEA, ANIZTASUN AFEKTIBO-SEXUALA ETA IRAKASLEEN PRESTAKUNTZA.

LITERATURAREN AZTERKETA SISTEMATIKOA

GENDER IDENTITY, AFFECTIVE-SEXUAL DIVERSITY AND PRE-SERVICE TEACHER
TRAINING. A SYSTEMATIC REVIEW OF THE LITERATURE

Eider Hermoso Larzabal¹, Elena López de Arana Pardo, Pilar Aristizabal Llorente

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

Laburpena

Irakasleen prestakuntza beti izan da gai garrantzitsua, are gehiago hasierako prestakuntza. Errealitatearen eraldaketen ondorioz, identitate ezberdinak orain agerikoagoak dira eta askatasun handiagoa dago horiek erakusteko. Hau, eskolako errealitatean islatzen da eta eragin zuzena du irakasleen prestakuntzan. Helburua genero identitate eta hezkuntza afektibo-sexualaren inguruan irakasleen prestakuntza zein egoeretan dagoen ezagutzea da. Helburua lortzeko literaturaren azterketa sistematikoa burutu da PRISMA irizpideak kontuan hartuta. Scopus, Web Of Science (WOS) eta Dialnet datu-baseak aztertu dira horretarako. Bertan, ondorengo hitz gakoak erabili eta uztartu dira bilaketa ibilbidea definitzeko: «irakasleen prestakuntza», «genero identitatea» eta «hezkuntza afektibo-sexuala». Hitz gako hauek beste bi hizkuntzataraz itzuli dira bilaketa ahalik eta aberasgarrien izan dadin. Gaztelaniaz horrela itzuli dira «formación inicial docente» y «identidad de género», «diversidad afectivo-sexual». Ingelesez «gender identity», «sexual-affective diversity» eta «pre-service teacher training». 2012-2022 urte bitartekoan irakasleen prestakuntzaz hitz egiten duten artikulak hautatu dira. Informazioak egungo irakasleen prestakuntzaren panoramika egitea ahalbidetu du, prestakuntza falta handia dagoela berretsiz.

Hitz gakoak: genero identitatea, aniztasun afektibo-sexuala, irakasleen prestakuntza.

Abstract

Teacher training has always been an important issue, especially initial training. The diverse identities are now more visible and there is more freedom to show which reflects in the school reality and, and has a direct impact on teacher training. The aim of this work is to find out the current state of teacher training regarding gender identity and affective-sexual education. PRISMA criteria has been used to make the systematic review in Scopus, Web Of Science (WOS) and Dialnet. The following key words have been used and combined to define the search path: «pre-service teacher training», «gender identity» and «affective-sexual education». These keywords have been translated into two languages to make the search as useful as possible, Spanish and English. There were analyzed articles between 2012-2022. The information has made it possible to make a panorama of the current teacher training, confirming that there is a great lack of training.

Keywords: gender identity, sexual-affective diversity, pre-service teacher training.

¹ Korrespondentzia: Eider Hermoso Larzabal, Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Oñati plaza, 3 (20018 Donostia). E-mail: eider.hermoso@ehu.eus

Sarrera

Egun bizi garen errealitatea, heteropatriarkala, hierarkikoa eta heteronormatiboa da eta bere baitan sexu/genero sistema bereizketa aurkitzen da. Egungo errealitatea ulertzeko eta honek mugatzen dituen alderdiak ezagutzeko beharrezkoa da bizi garen sexu/genero sistema hau ulertzea. Txikitatik, jaio aurretik ere, gure sexuaren arabera nor izango garen markatzen baitigute (Sánchez, 2019). Reizabal-ek (2015) bere genero-berdintasunean hezteko gidan argi azaltzen du umetokian dagoen haurra jaio aurretik ere, haren familiak beregan jartzen dituela itxaropen eta bizipenak, honen oinarri ume horren genitalek markatuko dituztelarik. Beraz, ezin uka daiteke pertsonen sexu/generoa bizitzako alderdi ezberdinetan muga dela. Sexuak erreferentzia egiten die jaiotzen garen aparatuei, zeinek arra eta emea ezberdinduko baitituzte. Sexu horrek, hau da, genitalek markatuko dute zure generoa, genital femeninoak badituzu, neska izango zara eta genital maskulinoak badituzu, mutila izango zara. Generoak, aldiz, sexu bakoitzari inposatzen zaizkien ezaugarri psikosozialei egiten die erreferentzia. Hau da, generoa gizartearen eraikuntza sozial moduan uler daiteke (Reizabal, 2015).

Hori da sexu/genero sistema, baina hori baino korapilatsuagoa da. Sexu/genero sistema honen oinarrian heteronormatibitatea dago, hau da, denok heterosexuak izan behar dugula eta heterosexualitate horrek aditzera ematen dituen ezaugarriak betetzen ditugula; heteronormatibitateak emakume/gizon maskulino/femenino binarismoa sortzen du (Camino eta Amichetti, 2015). Heteronormatibitatearen arauak hausten dituenarentzat bazterketa bizitzeko aukerak handitzen dira. Pertsona baten identitateari dagokionez, genero horrekiko nola sentitzen garen adierazten du, emakume, gizon, biak, ez bata ez bestea izatera eramango gaituena (Platero eta Gomez, 2007). Identitatea orientazio afektibo-sexualarekin nahastu behar ez den kontzeptua da, bata nor zaren definitzen duen bezala besteak zure harreman afektiboen desirak adieraziko ditu (Rainbow, 2012).

Androzentrismoan oinarritutako gizarte baten parte gara, ardaztat gizona jartzten duena, eta emakumea zuzenean bigarren plano batean uzten duena. Horrek ekartzen dituen ezberdintasunak ugariak dira: lan mota ezberdinak, estereotipoak, besteak beste.

Hezkuntza Sistemak ere androzentrismoan oinarritutako errealitatea eraldatzen lagundu beharrean, erreproduzitzen du. Egoera horri buelta emateko aldaketak egiten hasi ziren, 1970. Urtean (Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa) argitaratutako Hezkuntza lege horri esker adibidez, eskolak mistoak bihurtzea posible izan zen. Baina hezkuntza lege eta dekretu ezberdinak egon diren arren, genero bereizketa hau ezabatzeko, hau da, hezkidetzaila izango den eskola bat sortzeko, oraindik bide luzea dago egiteke eta hemen irakasleen prestakuntza ezinbestekoa da. Prestakuntza horrek eskolako partaide diren ikasle guztiei, beren ezaugarriak kontuan hartu gabe, erantzun egoki bat emateko eta mugarik gabe eta libreago hezteko aukera zabalduko du.

Metodologia

Literaturaren azterketa sistematiko bat burutu da, PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) irizpideak kontuan hartuta (Page *et al.*, 2021). Lanaren helburua irakasleen prestakuntzan genero identitatearen eta aniztasun afektibo sexualaren gaiak zein egoeratan aurkitzen diren aztertzea da. Irakasle prestakuntzaz ari garenean, hezkuntza formalarekin lotura duen prestakuntzaz ari gara, eskolan lanean dauden eta etorkizun hurbilean lanean hasiko diren irakasleen prestakuntza egoera ulertu nahi da. Irakasleen prestakuntzaz gain, eta haiek dituzten indargune eta ahuleziez gain, eskolak genero identitate eta aniztasun afektibo-sexuala gaiak lantzeko dituen aukerak aztertu nahi dira eta honetarako garrantzitsua izango da ere irakasle diren eta izango direnen gai honen inguruan duten jarrera ezagutzea.

Ikerketa estrategia

Azterketa sistematiko hau 2022ko irailean egin da. Artikulu hauek bilatzeko estrategia hau izan da:

- Artikuluak 2012-2022 urte bitartekoak izan dira.
- Gaztelaniaz edota ingelesez idatziak zeudenak hautatu dira.
- Genero identitatea, aniztasun afektibo-sexuala eta irakasleen prestakuntza hitz gakoak barnebiltzen zituztenak aztertu dira.
- Hezkuntza formalarekin lotura izan behar dute.
- Sarbide irekikoak zirenak erabili dira.
- Web Of Science (WOS), Scopus edota Dialnet datu baseetan indexatuak egotea beharrezkoa izan da.

Bilaketa egiteko terminoetan bi estrategia erabili ziren, lehendabizi pre-service teacher training «AND» gender identity «AND» sexual-affective diversity (ingelesez) eta formación inicial de profesorado «Y» identidad de género «Y» diversidad afectivo-sexual (gaztelaniaz). Bilaketa egiten hasi zenean genero identitatea eta aniztasun afektibo-sexual gaiak elkartzen zituen artikuluak nahi ziren, bat gabe bestea ulertzen ez genuelako. Hala ere, 3 hitz gako horiek erabiltzen hasi ginenean zailtasunak izan genituen 3 hitz gako horiek barnehartzen zituzten artikuluak aurkitzeko. SCOPUS eta WOSen 3 hitz gako horiek jasotzen zituzten artikulurik ez zen aurkitu. Horregatik, bilaketan aldaketa txiki batzuk egin ziren. Lehendabizi, ikusi zen genero identitate gaia eta aniztasun afektibo-sexuala banatzen baziren emaitza gehiago izango genituela eta horrela egin zen bigarren bilaketa, pre-service teacher training «AND» gender identity «OR» sexual-affective diversity (ingelesez) eta formación inicial de profesorado «Y» identidad de género «O» diversidad afectivo-sexual (gaztelaniaz) erabili zen. Ingelesezko bilaketetan (SCOPUSen pre service teacher training hitz gako pre service kendu zen, ez baitzuen emaitzik ematen). Dialnet-en gaztelaniazko hitz gakoak erabili ziren, bi bilaketa ezberdinekin, hau da, (formación inicial de profesorado «Y» identidad de género «Y» diversidad afectivo-sexual) eta formación inicial de profesorado «Y» identidad de género «O» diversidad afectivo-sexual) erabili ziren, bigarren bilaketan artikulu nahiko aurkitu zirenez ez ziren ingelesezko hitz gakoak sartu.

Onarpen eta bazterketa irizpideak

Onartu edo baztertuko ziren artikuluak erabakitzeke irizpide batzuk erabaki ziren (1. taula).

1. taula

Artikuluen onarpen eta bazterketa irizpideak

Irizpideak	
Onarpena	Azken 10 urteko argitalpenak
	Irakasleen prestakuntzarekin lotura zutenak
	Gaztelaniaz eta Ingeleseaz
	Nazioanalak eta internazionalak
	Sarbide irekia
Bazterketa	Hezkuntzaren lotura ez zutenak
	Genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualarekin lotura ez zutenak
	Datu base aniztatan daudenak

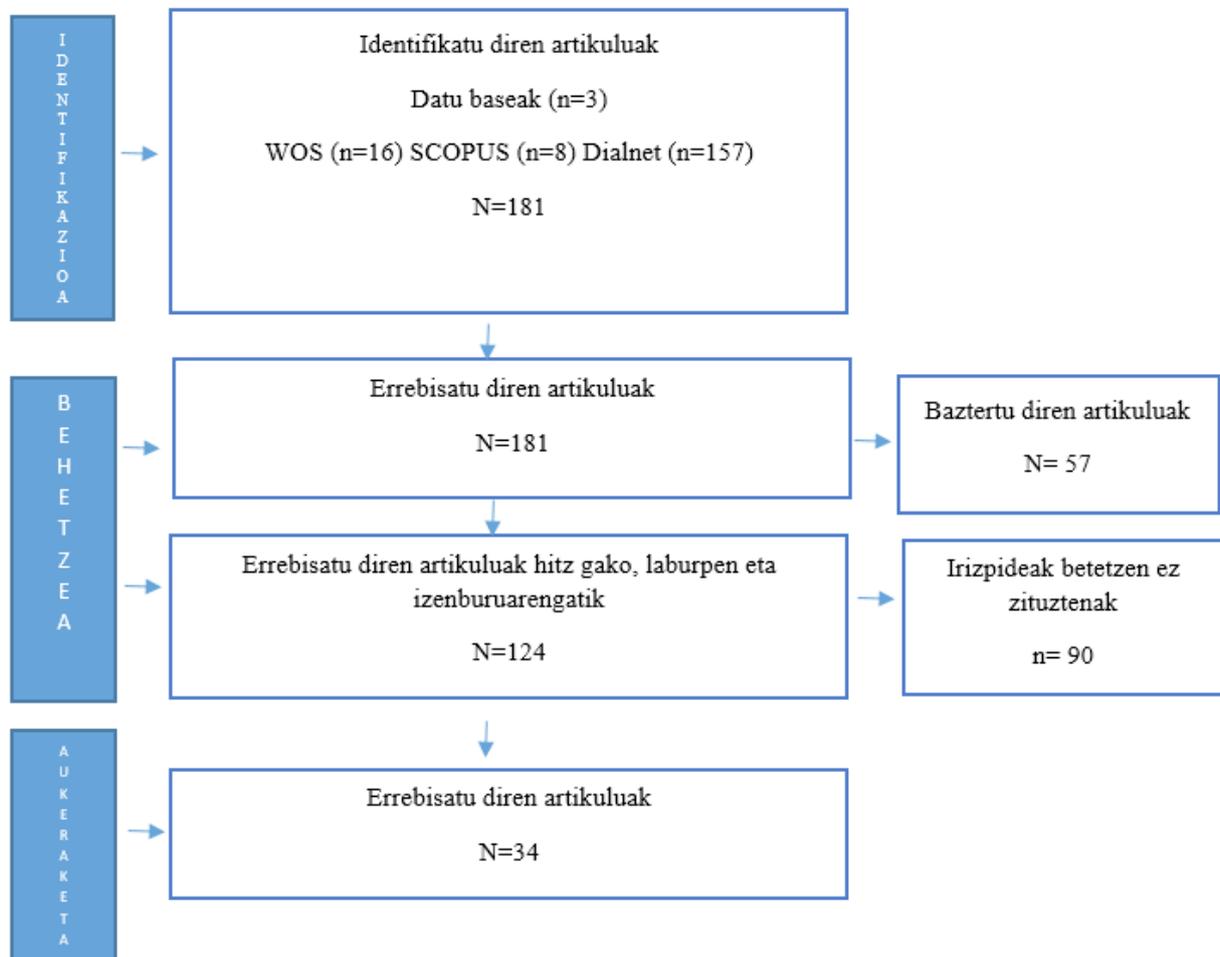
Horrela hiru datu baseetan egin ziren bi bilaketekin artikulu gehiago biltzea lortu zen (2. taula)

2. taula

Egindako bilaketaren emaitzak

Datu basea	Erabilitako terminologia	Aurkitutako artikuluak	Baztertutako artikuluak	Aukeratutako artikuluak
SCOPUS	teacher-training AND gender-identity AND sexual-affective-diversity	0	0	0
	teacher-training AND gender-identity OR sexual-affective-diversity	16	10	6
WOS	pre-service teacher-training AND gender-identity AND sexual-affective-diversity	0	0	0
	pre-service-teacher-training AND gender-identity OR sexual-affective-diversity	8	4	4
Dialnet	formación inicial de profesorado Y identidad de género Y diversidad afectivo-sexual	2	2	2
	formación inicial de profesorado Y identidad de género O diversidad afectivo-sexual	157	108	22
Hautatutakoak				34

Jarraian azterketa sistematikoa egin ostean lortutako artikulu kopurua ageri da PRISMA 2020 fluxu-diagrama kontuan izanik (Page *et al.*, 2021) (1. irudia)



1. irudia

Bilaketa sistemaren pausuak eta emaitzak

Ikus daitekeen moduan, 3 datu baseetan egindako bilaketan guztira 181 artikulua aurkitu ziren, eta horiekin hasi zen analisia egiten. 181 horietatik 57 artikulua baztertu ziren. 124 artikulua errebisatu ziren, hitz gako, laburpen eta izenburuarengatik gaiaren bat egiten zutenak. Hala ere, hauek sakontasunean aztertu ostean, erabaki zen onarpen irizpideekin bat egiten ez zutela eta beraz, 90 baztertu ziren, eta 34 artikulua izan dira analisia egiteko erabili direnak.

Emaizak

Jarraian analizatutako artikuluetatik lortutako emaitza nagusienak azalduko, modu honetara antolatua:

- Eskolaren eragina ikasleen identitatearen garapenean eta estereotipoen murrizketan.
- Irakasleen gaiarekiko jarrera, haien prestakuntzaren egoera eta honek duen eragina ikasleengan.
- Irakasle berrien jarrera genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren aurrean eta unibertsitatearen egoera prestakuntzarekiko.

Eskolaren eragina ikasleen identitatearen garapenean eta estereotipoen murrizketan

Eskola barruan gertatzen dena ez da errealitateetik urrundu behar, hau da, eskolak gizartearen gertatzen denarekin bat egiten du. Heteropatriarkala eta heterosexuala den gizarte batek, antzera egituratua egongo den eskola bat erreproduzitzeko du ezartzen diren hezkuntza lege, proposamen didaktiko eta bertan lantzen diren baloreekin.

Eskola, erreproduzitzeko entitate bat da (Astudillo eta Faúndez, 2021). Erreproduzitzeko entitatea bat dela esaterakoan, erreproduzitzen duen hori mota ezberdinetakoa izan daitekeela ulertzen da, balore feministak zabaltzeko aukera izan daitekeen espazioa bihurtu daiteke, baina baita ere balore matxistak zabaltzen jarraitzeko lekua ere (Subirats, 2016). Horregatik garrantzitsua da eskolako egitura modu egoki batean antolatzea eta lantzen den hori ikuspegi feminista batetik egitea, gaur egungo eskola oraindik heterosexuala eta heteronormatiboa delako

Baina eskola ez da ezer bertako partaiderik gabe, hau da, irakasle eta ikaslerik gabe. Horregatik beharrezkoa da irakasle eta ikasle horiek ere ikuspegi feminista horren jabe izatea eta bertan ulertzen diren estereotipo eta ideiekin bat egitea eta gaiarekiko jakintza izatea. Ikuspegi feministaz ari garenean, genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren adierazpen askean ari garan hein batean, eskolan ikasten baitira arau sozialak Txikitan ikasiko diren genero rola gure identitatea markatuko du (Martínez eta Ramírez, 2017) beraz garrantzitsua izango da eskolan jasoko dituzten genero rola eredu feministan oinarrituta izatea.

Francisco *et al.* (2018) adituek eskola batean egindako ikerketa batean ikasleria eta heterosexualitatea uztartu zituzten. Ikerketa horren helburua ikasle talde horrek heterosexualitatearekiko eta homosexualitatearekiko zituzten jarrerak ezagutzea zen. Ikasle gehienak argi utzi zuten jaiotzetik heterosexualak zirela, heterosexuala izatea zer den oso ondo jakin ez arren, lesbiana eta gay kontzeptuak ezagunak ziren haientzat. Heterosexuala izatea jaiotzetik beraiekin datorren ezaugarritzat hartzen zuten, normalean hori izatea dela berretsiz, neska eta mutil izateak ezaugarri batzuk ematen dizkizula adieraziz, eta hortik kanpo geratzen zena ezberdina edo, behintzat, norma jarraitzea ez dela esanez.

Ikasle gazteek gehien bat mutilek aurreiritzi handiak dituzte homosexualak diren mutilekin, beraiengatik desira sentiaraziko duten beldur dira. Berdina gertatzen da neskekin, gutxiago diren arren horrelako adierazpenak egiten, hauek ere aldagelak edota horrelako espazioak lesbiana den batekin partekatzean deserosotasuna adierazten dute (Peixoto *et al.*, 2012) eginiko ikerketa batean.

Esolan genero identitate eta aniztasun afektibo-sexual gaiak ez dira egunerokotasunean lantzen diren gaiak izaten, ikusita ikerketetan ikasleriak dituen aurreiritziak eskolan horrelako gaiak lantzeko beharra antzematen da (Sanchez, 2021). Errealitateak ez baditu eta honekin, legeek ez badituzte horrelako gaiak onartzen eta modu orokor batean adierazten, eskola testuinguruan horrelako gaiak egunerokotasunean egotea zailtzen du, lanketa eta ikusgarritasuna ematen ez bada horrek homofobia bezalako egoerak ekar ditzake LGTB kolektiboentzat, honek izango dituen ondorioekin (Peixoto *et al.*, 2012). Autore berberak egindako ikerketa horretan ondorioztatu zuten ikasleen % 50ak eskola testuinguruan «bazterketa jarrerak» eta «aniztasunaren desbalarizazioa» jasan dituela.

Hezkuntza Sistemak sexuen arteko berdintasuna eta aniztasunaren errespetua bultzatu behar ditu (Heras-Sevilla *et al.*, 2021) nahiz eta ikasleriak aniztasun sexualaren inguruan jasotzen duen formakuntza ez den agerikoa (Pichardo *et al.*, 2015).

Eskolen errealitateak beraz aditzera ematen dute bazterketa dagoela eta arauetatik kanpo geratzen diren ikasleak ikusgaitzak direla (Peixoto *et al.*, 2012). Eskoletako errealitatea aldatzeko eta testuinguru seguru batean bilakatzeko irakasleen formakuntza eta egoera hauen aurrean duten jarrera ezinbestekoa izango da.

Irakasleen gaiarekiko jarrera, haien prestakuntzaren egoera eta honek duen eragina ikaslegoan

LOMCE legearen (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) 12. artikulua eskoletako irakasleen prestakuntzan jartzen du fokua, modu egoki batean lan egiterako orduan. Irakaskuntzak bizitza osoan zehar ikasten joatea eskatzen du, bere momentuko lanaren egoerari erantzun egoki bat emateko premisarekin.

Gaur egungo geletan aniztasuna gero eta nabarmenagoa da, hein handi batean genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualari erreferentzia egiten diona, besteak beste. Errealitatea hori izanik, irakasleriak prestakuntza beharko du egoera horiei kalitatezko erantzun bat emateko.

Irakaslea aldaketarako agente moduan ulertzen da (Astudillo eta Faúndez, 2018) eta pertsona aktibo bezala. Autore berdinek adierazten dute irakaslea ezberdina izan daitekeela dituen ezaugarriak kontuan hartuta eta, horregatik, beharrezkoa ikusten dute genero identitateari buruzko eta aniztasun afektibo sexualari buruzko formakuntza irakasle ikasketen curriculumaren barruan txertatzea eta ez irakasle bakoitzaren nahietatik sortzen den formakuntza izatea. Guztiontzako eta berdina.

Eskoletan irakasleak ikasleen erreferente izan beharko luke. Bertan igarotzen dituzten orduak kontutan izanik eta bertan jasotzen duten informazio guztiagatik, irakas-

lea konfiantzako pertsona bat eta ongi prestatuta dagoena izan beharko litzateke ikasleentzat. Hala ere, Peixoto *et al.*-ek (2012) egindako ikerketan ikertutako % 3ak bakarrik jotzen zuen irakasleengana sexualitate eta harreman afektiboen inguruan zituzten dudak galdetzera. % 70ak ez zuen konfiantza nahikoa irakasleekin beraien orientazioa aditzera emateko edo honen inguruan hitz egiteko, eta soilik % 23ak zioen irakasleek aniztasunaren aurrean jarrera positiboak zituztela. Ikerketa horretako partaideen % 60ak eskola testuinguruan indarkeria pairatu zuela adierazi zuen LGTB partaide izateagatik. Haur Hezkuntzan egindako beste ikerketa batean ikusi zen irakasleek ez zuela sexu/genero identitatearen eta sexu orientazioaren inguruko jakintzarik (Ramírez eta Cardona, 2020).

Díaz de Greñu eta Anguitak (2017) irakasleriarekin ikerketa bat burutu zuten, hauen genero estereotipoak ezagutzeko helburuarekin. Ikerketa horretatik ateratako datuek irakasleriak neska eta mutil ikasleen artean eta haiekiko aurreiritziak zituztela ondorioztatu zen. Neskari neska izatearen estereotipoak atxikitzen zizkioten, janzkera, itxura fisikoa, emaitza akademikoen lausotzea mutilekin harremantzen hastearekin lotuz, besteak beste. Mutilei aldiz, orientazio sexualagatik, maskulinitate adierazpenetatik kanpo geratzen den ikasleari kritika, eta indarkeria lotzen zizkioten, besteak beste. Ikerketa horretan irakasle-ikasle arteko estereotipoak ez ezik, irakasle-irakasle arteko estereotipoak ere behatu ziren, gizonak ziren irakasleek emakumeekiko dituzten jarreretan, menopausiari erreferentzia beroa izateagatik, mutil lagunaren beharra bere izaera aldatzeko nahiarekin lotuz, zaintza arduarekin, etab. Quaresma da Silva *et al.* (2012) adituek egindako beste ikerketa batean irakasleek genero aurreiritzi berdinak zituztela ondorioztatu zuten, neska bat kamioiekin jolastean tentsioak eta momentu kritikoko batzuk agertu zirela neska sukaldeko kontuekin jolasten ari zenean geratu ez zirenak adibidez. Irakasleak horrelako jarrerak beraien ikaslerian ikusten zituztela erantzun zuten % 58.6k beste herrialde batekoa izateagatik, zailtasunak izateagatik (% 44.4), mutilen jarrerak hartzen zituen neskari (% 42.1), gay, lesbiana edo bisexuala izateagatik (% 42.1), besteak beste (Aguirre *et al.*, 2021). Ikerketa berean, bazterketa horien % 4.5a irakasle horien-gandik etorriak zirela adierazi zuten beste irakasleek.

Irakasle taldeak zituen genero estereotipo horien adierazpena irakasle gelan edo zuzenean ikasleak presente ez zeuden tokietan izan baziren ere, pentsa daiteke hauek gelako praktiketan eragina izan zezaketela. Horregatik, beharrekotzat ulertzen da irakasleen prestakuntza, gai hauen inguruan duten jakintza murrizta baita (Sánchez, 2021). Beraz, ikasle taldeak ez ezik irakasle taldeak ere aurreiritziak eta ez jakintasuna ditu. Honek eragina izango du eskola horietan genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren gaiak jorratzerako orduan.

Irakasleek genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren gaia konplexutzat hartzen dute (Sánchez, 2021). Horrek eragin negatiboa izan dezake konplexuak diren gauzak zailtasun gehiago dakartelako eta askotan horrelako kontuak alboratzen direlako. Eskoletan irakasleek tabu moduan ulertzen dute gaia (Sánchez, 2021) eta horregatik ez da lantzen ezta hitz egiten ere ez, ikasleriarekin. Irakasleek ez dute formakuntzarik (Díaz de Greñu eta Anguita, 2017) eta ez dute beraien graduatan gai hauen inguruko formakuntzarik izan (Sánchez, 2021; Souza *et al.*, 2016.).

Eskola eremuan eta ikasgeletan modu zuzen batean gai horiek ez lantzeak garrantzirik gabekoak direla pentsarazten die ikasleei eta, ondorioz, heteroarautik ateratzen

den hori ezkutuan geratzen da hezkuntza sistemaren baitan. Heteroarau horretatik ateratzen diren horiek pertsonak dira, ikasleak, eta beraz, ikasleak dira ezkututzen direnak edo eskolak ikusezin egiten dituenak. Horregatik garrantzitsua izango da irakasleak beraien egunerokotasunean erabiltzen dituzten material didaktikoei buruzko hausnarketa burutzea eta material didaktiko horietan zabaltzen dituzten mezuak ikertzea, genero estereotipoak ez erreproduzitzen jarraitzeko (Álvarez eta Escribano, 2022).

Horrela ikerketen harira, eskolan erreproduzitzen diren baloreak heteroarau horretan oinarrituak badira, balore horiek sexismoz beterik egongo dira. Sexismo horrek emakumea bigarren plano batean utziko du, gizonari boterea emanaz honek ikasleengan izango dituen genero estereotipoak guztiz baldintzatuko dituenak. Hau gutxi biltz, heteroarau horrek heterosexualitatea dauka oinarri eta beraz, heterosexualitatea izango da eskolak arautzat jotzen duena, honek heterosexualitate horren barruan kokatzen ez guztiari bazterketa sortaraziz (Sanchez, 2021).

Eskolak baloreak transmititzeko entitate denaren ideiarekin era berean eraldaketarako giltzarri izan daiteke, balore estereotipatuak erreproduzitzeko edo aniztasuna errespetatzen duen eskola izateko. Ideia honekin eskola ez ezik irakaslea izango da balore horiek transmititzeko boterea izango duena (Aristibazal *et al.*, 2018).

Prestakuntzaren ildo beretik, Kohen eta Meinardik (2016) Argentinako irakasleekin genero estereotipo eta sexualitatearen inguruko formakuntzak eraman zituzten aurrera. Eskolako testuinguruan gertatzen ziren egoeretan irakaslea eta antzerkia uztertuz. Egoera horietan zer gertatzen ari zen ikustea, horietan zeuden estereotipoak hautematea eta egoera horietan egon zitezkeen irtenbideak ematea zen formakuntza horien xedea irakaslea protagonista izanik egunerokotasuneko egoerak analizatzeko helburuarekin.

Peixoto *et al.* (2021) adituek egindako ikerketan ondorioztatzen zuten eskola-testuingurua indarkeriaz blai dagoen testuingurua dela eta kasu gehienetan irakasleriak ez diela babesa edo egoeren aurrean irtenbiderik ematen indarkeria jasaten duten ikasleei. Egindako ikerketek ondorio bera egiaztatzen dute, irakasleen artean formakuntza falta nabarmena dela.

Formakuntza hori feminismoan oinarritua izango da, mutil/neska kontzeptuak alboratuko dituen eta nola ez, hezkidetzan oinarritutakoa izango dena (Heras-Sevilla *et al.*, 2021) sexu/genero sistema alboratuko duena eta ikasle askeago baten eraikuntza helburu izango duena. Hezkidetzaren 1970. urtean publikatutako legearekin hasi zen (Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa), eskola mistoaren sorrerarekin. Hasiera batean espazio berdina partekatzean hezkidetzaren edota neska eta mutilen beharrak aseko ziren ideia bazegoen ere, gaur egun ondorioztatu da hezkidetzaren eta aukera berdintasuna ez dela espazio partekatuarekin bakarrik lortzen, ekin-tza gehiagoren beharra dagoela. Gaur egungo hezkidetzaren aukera berdintasunean oinarritu dago (Delgado, 2015) ez aniztasunaren beharren erantzunetan. Aldiz, Hezkuntza afektibo-sexualaren helburua umeari pozik izatea ahalbidetuko dioten estrategiak lortzea izango da (Irala eta Beltramo, d. g., Ramos eta Monzon-ek aipatua, 2019). Baina hezkuntza hau ez da biologian oinarritua egongo den formakuntza bat izango (Gil, 2021).

Formakuntza ez ezik eskolako curriculumean gai hauek txertatzea homofobia eta aniztasun afektibo-sexualaren baitan aurkitzen diren ikasleentzako mesedegarria

izango da (Martxueta eta Etxeberria, 2014). Hezkidetzan eta feminismoan oinarritutako formakuntza horrek ikasleriari ez ezik eskolako parte-hartzaile guztiei modu positiboan eragingo die. Irakasle talde prestatu bat izateak jantzita egongo den ikasle talde bat ekarriko du. Ikasle horiek eskolan jasotzen dituzten ideiak eredu positibo edo ez hain positiboak izan daitezke, irakasleak genero identitate eta hezkuntza sexualari buruz dituen ideiak ikaslearen berdinak izango dira (Ramos eta Monzón, 2019), beraz hezkuntza etapa guztietan beharrezkoa izango da irakasleen prestakuntza genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren inguruan eta hausnarketa konstante bat beharko du egiten duenaren inguruan (Díaz de Greñu eta Anguita, 2017).

Prestakuntza hori eskolan lanean dauden profesionalak ez ezik, unibertsitateetan ikasten ari diren etorkizuneko irakasleek ere jaso beharko dute gai hauen inguruko informazioa. Eskolara lanera joaten direnean irakasle izango diren profesionalak aurkituko dituzten egoera horiei erantzun egoki bat emateko prest atera behar dira unibertsitateetatik, irakasle prestatuak eskola espazio seguru bat izatea lortuko dute (Barrientos *et al.*, 2022). Unibertsitateak etorkizuneko irakasleak genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren inguruan prestatu beharko ditu ikasleak eta, noski, bertan dauden irakasleak, beraiek izango baitira jakintza hauek ikasleekin geletan landuko dituztenak, eskola eta unibertsitatea elkar ezagutu behar dira (Gomes da Silva, 2015).

Irakasle berrien jarrera genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren aurrean eta unibertsitatearen egoera prestakuntzarekiko

Unibertsitateko irakaskuntzaren antolaketa eta prozedura kalitatea bermatzen duen 822/2021 errege dekretuko (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad) 4. artikulua hau dio unibertsitate graduatuko printzipioetaz ari denean:

- a) Giza eskubideak eta oinarritzko eskubideak errespetatzea; balio demokratikoak, pentsamendu- eta katedra-askatasuna, tolerantzia eta aniztasuna onartzea eta errespetatzea, herritar guztien ekitatea, bereizkeriazko eduki edo praktika guztiak ezabatzea, bakearen eta parte-hartzearen kultura, besteak beste. (10. or.)
- b) genero-berdintasuna errespetatzea, emakumeen eta gizonen berdintasun ari buruzko martxoaren 22ko 3/2007 Lege Organikoan ezarritakoa betez, eta tratu-berdintasunaren eta bereizkeriarik ezaren printzipioa, jaiotza, jatorri nazional edo etnikoa, erlijioa, sinesmena edo iritzia, adina, ezgaitasuna, sexu-orientazioa, sexu-nortasuna edo -adierazpena, sexu-ezaugarriak, gaixotasuna, egoera sozioekonomikoa edo beste edozein baldintza edo inguruabar pertsonal edo sozial dela-eta. (10. or.)

Errege dekretu horrek adierazten duen moduan unibertsitateak ikasle guztien inklusioa eta eskubideak bermatzea helburu izango du. Bertan agertzen den genero identitate eta orientazio sexuala bazterketa ezaugarriak izango ez direla aipatzen duenez pentsa daiteke unibertsitateko graduatan honen inguruko prestakuntza ematen

dela eta askatasun adierazpen hori errespetatzen dela. Unibertsitateetan genero berdintasuna bultzatzen duten unitateak sortu diren arren, oraindik ez da nahikoa dagoen bazterketa mozteko (Carrillo, 2017).

Ezin da ahaztu unibertsitatean ikasten ari diren ikasleak etorkizun gertu batean eskolan lan egingo duten profesionalak izango direla, ikasleekin zuzenean lan egin eta biga egiten lagunduko dietenak. Arrazoi hauek medio direla, ezin uka daiteke unibertsitateetatik ateratzen diren etorkizuneko irakasle horien prestakuntzak maila jakin bat izan beharko duela gai askoren inguruan eta nola ez, gaur egungo egoera ikusita, genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren inguruan (Nzimande, 2017).

Prestakuntza ematearekin ez da nahikoa izango, prestakuntza hau jasotzen duen ikasleria gai hauetara prest azaldu beharko da prestakuntza horri etekina atera nahi badio. Barrientos *et al.* (2022) unibertsitatean kokatzen den egindako ikerketa bateko parte-hartzaileak genero identitate eta aniztasun afektibo-sexualaren inguruko formakuntza praktikoa zein teorikoaren falta adierazi zuten, beraz ikasleriak ez du nahikoa formakuntza jasotzen. Beharra badago erakundeak erantzun egin beharko lioke behar hori eta horregatik irakasle taldeak prestakuntza izan beharko du, oraindik hau horrela ez den arren (Barrientos *et al.*, 2022). Perez-Jorge *et al.*-ek (2020) eginiko ikerketa batean, aldiz, prestatzen ari ziren irakasleen artean sexualitatearekiko normalizazioaren eta LGTB pertsonen aurkako jarrerak zituztela aurkitu zituzten.. Era berean ikerketa berean, gizonzkoen jarrera bortitzagoak antzeman zituzten bikote homosexualakiko eta pertsonen orientazio sexual anitzak onartzearekin. Maskulinitatea oinarri duen sexu/genero sistema honek, gizonari gizona izatea zer den esaten dion bezala, gizon izate horregatik ateratzen dena zigortzera bultzatzen du, eta horregatik ikerketan ikusten da gizonzkoek, orokorrean, jarrera baztertzaleagoak dituztela heteroarautik ateratzen dena onartzerako orduan.

Eva Gil-ek (2021) gizarte hezitzaileak Galiziako hiru unibertsitateetan sexualitatearen inguruan egindako ikerketan argitzen du soilik Vigoko unibertsitateak duela sexualitatearen inguruko 5 kredituko irakasgai bat. Hau da, 3 unibertsitate horietan Gizarte Hezkuntza gradua ikasten duten ikasleetatik soilik Vigoko unibertsitateera doanak jasoko du etorkizunean bere lanean beharrezkoa izango duen formakuntza hori..

Beraz, prestatzen ari diren etorkizuneko irakasleen formakuntza beharrezkoa da, ezagunak diren kontzeptuekin onarpen maila altuago bat adierazten baitute (Eurobarometro, 2008, Perez-Jorge *et al.*-ek aipatua, 2020). Hala ere, Preinfalk-Fernández-ek (2015), Costa Ricako unibertsitate publikoan egin zuen beste ikerketa batean hezkuntza graduatan ikasten zituztenen % 95.9ak hezkuntza sexualaren inguruko formakuntza beharrezkotzat jotzen du, ez bakarrik lan mundurako baita beraien bizitza pertsonalerako ere. Afrikako Kwazulu-natal unibertsitatean hezkuntza graduatan egindako ikerketa batean ere berdina adierazi zuten, etorkizuneko irakasleek aurreiritziak eta formakuntzarik gabe aterako direla lan mundura, graduan zehar formakuntzarik jaso gabe eta lanketarik gabe egon diren ikasleak izan baitira (Nzimande, 2017).

Irakasleen hasierako prestakuntzan inklusioa bermatuko duen egitura bat planteatu zuten Booth eta Ainscow-ek (2012). Egitura honetan hiru elementu adierazi zituzten, aniztasun afektiboa bermatzeko kultura inklusiboak sortzeko gomendioak, unibertsitate barruan politika inklusiboak sortzeko gomendioak eta irakasle izango diren

horien eginkizunean lagunduko dieten praktika inklusibo curricularrak garatzeko aholkuak. Beraz, ez da soilik irakasleen prestakuntzan geratzen den zerbait, erakundeak kultura eta politika inklusiboak eta aniztasun sexual hori bermatuko dituen testuinguruak sortu beharko ditu, hausnarketarako espazioak sortuz (Salas eta Salas, 2016).

Ildo beretik, Martínez eta Ramírez-ek (2017) Madrilgo Hezkuntza Fakultatean ikasleekin egindako formakuntza pilotu batean, genero estereotipoen inguruan eta hauek gure jardute profesionalean izan dezaketen eraginaren inguruko sentsibilizazio feminista eta ikuspegi feminista batetik irakasle izateko lan egiteko eredu berrien sorkuntza jorratu zituzten.

Unibertsitateak formakuntza hori ikasketetan txertatu beharko luke, modu zuzen batean, hau da ikasgai espezifikoak eratuz edota modu transbertsalean. Aristizabal *et al.*-ek (2018) egindako ikerketetan irakasleek hezkidetzaren ardura eta gaia modu transbertsalean ikasgai guztietan lantzeko ardura dutela berretsi zuen. Genero identitate eta aniztasun afektibo sexualaren gaiak uztartzen dituen formakuntza hezkidetzalea beharrezkotzat jotzen da.

Eztabaida eta ondorioak

Analizatu den literaturan ikusi da eskoletan oraindik jazarpen egoera asko daudela genero identitatea eta aniztasun afektibo-sexualaren baitan biltzen diren ikasleekiko (Peixoto *et al.*, 2020) edota heteronormak arautzen dituen mugetatik at kokatzen den edozein adierazpenen aurka, hau da eskolan homofobia dago (Cornejo, 2018). Horrela, literaturaren azterketak ondorioztatu du eskolak ez direla aniztasun horretan kokatzen diren ikasleentzat leku seguruak (Barrientos *et al.*, 2022) eta bertan lan egiten duten irakasleek ere ez dutela segurtasun horren bermearen alde egiten, dituzten genero aurreiritziak (Díaz de Greñu eta Anguita, 2017) eta duten formakuntza eskasa kontuan hartuta (Martxueta eta Etxeberria, 2014). Hala ere, irakasleei formakuntza emateak beraien aurreiritzien aldaketa dakar egindako ikerketa batean ikusi ahal izan zen moduan (Nascimento *et al.*, 2014).

Bazterketa hauen aurka kontzientzia sortzeko Hezkuntza Sistemak oraindik ere lan handia du egiteke (Díaz de Greñu eta Anguita, 2017), inplikaturik ez dagoen Hezkuntza Sistemak ez duelako bazterketa egoerekin bukatuko.

Eskola, familien ostean, ikasleen sozializazio gunea bihurtzen da bertan, haurrek arau eta baloreak ikasten dituzten gunea, hain zuzen ere. Beharrezkoa da orduan eskolan garatzen diren ezagutzak ez izatea heterosexualitatean oinarritutakoak, oraindik ere horrela lan egiten jarraitzen dugu eta (Cornejo, 2018). Kontzientzia eta errespetua oinarri dituzten ikasle taldeak nahi baditugu, irakasleen prestakuntza beharrezkotzat jotzen da, honen gabezia nabarmena den arren (Barrientos *et al.*, 2022; Díaz de Greñu eta Anguita, 2017; Peixoto *et al.*, 2020; eta Sanchez, 2021).

Hezkuntzako arlo guztietan profesionalen prestakuntzak berebiziko garrantzia hartzen du, prestakuntza egoki batek egoeren aurrean modu egoki batean erantzuteko gaitasuna ematen duelako, aniztasun afektibo-sexualen prestakuntza gabezia horrek ondorio kaltegarriak ditu ikasleriarentzat, diskriminazio, ikusgarritasun eza eta inklusioa

oztopatzen dituelarik (Sanchez, 2021). Eskola testuinguruan irakasleri prestatu bat izatea, ikasleak ere modu berean hezituak izango dira, irakasleen jantzita ikasleei transmititzen delako. Beraz, irakasleen prestakuntza garrantzitsua izango da, ikasleria prestatu bat izateko, eta horrela, eskolan dauden ikasleak libreki beraien adierazpenak, askatasunez adierazteko eta herritar konprometitu eta sozialak sortzeko. Ramirez eta Cardona-k (2017) diotena jarraituz, jakintzarik gabe hanka sartzeak egiten jarraituko dugu.

Hezkuntza ez unibertsitarioan ez ezik, unibertsitateak gai hauekiko duen ardua handia da edo izan beharko luke, ikasleek formakuntza horren beharra identifikatzen dute gainera (Preinfalk-Fernández, 2015). Aristizabal *et al.*-ek (2018) adierazten dute unibertsitateak genero berdintasunaren alde egiten duen apustua publikoki adierazi beharko lukeela, erakundeak ere bide berdinean lan egiten duela adierazteko eta horrela irakasle taldearen inplikazioa handitzeko. Carrillok (2017) irakasleak ere gai hauekiko posizionamendua hartu behar duela dio. Martínez eta Ramírez-ek (2017) egindako formakuntza pilotu hori berriro ekarriz, horrelako formakuntza gehiagoren beharra identifikatu da. Irakasle batzuen esku geratzen diren formakuntzak dira eta ez Astudillo eta Faúndezek (2018) dioten bezala curriculumean txertatuta, eta denontzako izango diren formakuntzak izan beharko liratekeelako. Unibertsitateak ez badu formakuntza hauen zama hartzen ez dira irakasle prestatuak aterako eta honek ez soilik ikasle LGBTI onurak baizik eta ikasle guztien onura ekarriko du (Nzimande, 2017).

Literaturaren berrikuspen honek argi ondorioztatzen du eskolak oraindik jazarpe-
nez beterik daudela, hezkuntzan lan egiten duten irakasleek formakuntza falta dutela eta etorkizunean irakasle izango diren horien formakuntza eskaera bete gabe dagoela. Hezkuntza politikak hiru behar hauei erantzun bat emateko lan egin beharko dute, hezkuntzarekin konpromisoa hartzen duenak ezin baitu beste aldera begiratu horrelako bazterketa egoerak daudenean (Carrillo, 2017).

Erreferentziak

- Aguirre, A., Moliner, L. eta Francisco, A. (2020). «Can Anybody Help Me?» High School Teachers' Experiences on LGBTphobia Perception, Teaching Intervention and Training on Affective and Sexual Diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450. <https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265>.
- Álvarez, A. eta Escribano, M. (2022). Materiales didácticos y Diversidades Sexo-Genéricas en la etapa de Educación Infantil. *RESED: Revista de estudios socioeducativos*, (10), 297-308. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.19.
- Aristizabal, P., Gomez-Pintado, A., Ugalde, A. I. eta Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista complutense de educación* 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>.
- Astudillo, P. eta Faúndez, R. (2021). Una aceptación silenciosa: Actitudes de Profesorado en Torno a la Diversidad por Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género (OSIEG) en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(142). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5907>.
- Barrientos, P., Montenegro, C. eta Andrade, D. (2022). Perspectiva de Género en Prácticas Educativas del Profesorado en Formación, Una Aproximación Etnográfica. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 11(1), 245-256. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>.

- Booth, T. eta Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE-FCF.
- Caminos, M. eta Amichetti, A. (2015). Heteronormatividad, autoestima y bullying homofóbico en Argentina. *Revista de Investigación en Psicología Social*, 1(2), 17-32.
- Carrillo, I. (2017). Los nudos del género. Apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 6(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002>.
- Cornejo, J. (2018). Discriminación por orientación sexual en el sistema Escolar chileno 2009-2016. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 1471-1502. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11656>.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29-48.
- Díaz de Greñu, S. eta Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.228961>.
- Francisco, A., Aguirre, A. eta Moliner, L. (2018). Heterosexual, ¿qué es eso? Percepciones sobre identidades sexuales en educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 93-108. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.289241>.
- Gil, E. (2021). Necesidades en la formación de las profesionales para una educación sexual de calidad habitar nuestras fronteras. *Revista de Educación Social (RES)*, 33, 54-66.
- Gomes da Silva, A. L., Maraux, A. T. eta Paiva da Silva, Z. (2015). Educar para la diversidad, un desafío de toda la sociedad. *Hachetetepé: Revista científica de Educación y Comunicación*, 10, 85-96. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2015.v1.i10.8>.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. eta Rubia-Avi, M. (2020). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 43(173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.173.59808>.
- Kohen, M. eta Meinardi, E. (2016). Las situaciones escolares en escena. Aportes a la formación docente en educación sexual integral. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1047-1072.
- Ley orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE, 187 zkia., 1970-08-06, 12525-12546 orr.). <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>.
- Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE, 295 zkia., 2013-12-10, 1-64 orr.). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.
- Martínez, I. eta Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>.
- Martxueta, A. eta Etxeberria, J. (2014). Claves para atender a la diversidad afectivo sexual en el contexto educativo desde un enfoque global escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 121-128.
- Nascimento, M., Fonseca, V. eta Bittencourt, D. (2013). Bringing together knowledge, practices and alliances A case study of a teacher training program on gender and sexuality in Brazil. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 1(1), 39-50. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v2i2.16>.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ...Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Peixoto, C., Fonseca, I., Almeida, S. eta Almeida, L. (2012). Escuela y diversidad sexual – ¿Qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158.
- Perez-Jorge, D., Farina, L., Marquez, Y., Rodriguez, M.d.C., Jimenez, K. eta Lupson, B. (2020). Knowledge and perception of trainee teachers towards the LGBTQ + community. *International Journal of Education and Practice*, 8(2), 207-220. 10.18488/journal.61.2020.82.207.220.
- Pichardo, J. I., De Stefano, M., Sánchez-Sainz, M., Puche, L., Molinuevo, B. eta Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia. Una oportunidad educativa*. Universidad Complutense de Madrid.
- Platero, R. eta Gómez, E. (2007). *Herramientas para combatir el bullying homofóbico*. Talasa.
- Preinfalk-Fernández, M.L. (2015). Educación sexual de la población joven universitaria. Algunos determinantes y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.19>.
- Quaresma da Silva, D. R., Fanfa Sarmiento, D. eta Fossatti, P. (2012) Género y sexualidad: ¿qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(16), 1-21.
- Rainbow: Rights Against INTolerance: Building an Open-minded World. (2021eko maiatzak 6). *Glosario de términos LGBT* <http://www.rainbowproject.eu/material/es/glossary.htm>.
- Ramírez, F. M. eta Cardona, J. A. (2020). Discursos, prácticas y temáticas de maestros y maestras en primera infancia acerca de la diversidad sexual y de género: límites y posibilidades para la consolidación de una educación inclusiva. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía RIIEP*, 13(2), 59-81. <https://doi.org/10.15332/25005421.6143>.
- Ramos, M. eta Monzón, M.d.R. (2019). Formación del maestro: claves para la educación afectiva y sexual en los primeros cursos de educación primaria y perfil del maestro. *EDETANIA*, (55), 97-115. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.393.
- Real Decreto-Ley 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad (BOE, 233 zkia., 2021-09-21, 119537-119578 orr.). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/dof/spa/pdf>.
- Reizabal, L. (2015). *Genero-berdintasunean hezteko gida: familia, irakasle eta bestelako hezitzaileentzat*. UPV/EHU-UEU.
- Salas, N. eta Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>.
- Sánchez, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexogenérica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266. <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>.
- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías Queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Souza, E. J., Cantera Espinosa, L. M., Silva, J. P. eta Santos, C. (2016). Inclusion of Sexual Diversity in Schools: Teachers' Conception. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6(2), 152-175. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.2016.2004>.

Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36.

Nzimande, N. (2017). Experiences of challenging heteronormativity in pre-service teacher training at the University of Kwazulu-natal: a reflective critical incident approach. *South African Journal of Higher Education*, 31(4) 234-248. <http://dx.doi.org/10.20853/31-4-876>.

Autoreen erreseina biografikoa

Eider Hermoso Larzabal. Es doctoranda en el Programa de doctorado en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas y es profesora en la Universidad del País Vasco en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar desde el año 2019. Sus líneas de investigación son, el género, las identidades, la formación del profesorado, la formación universitaria y la coeducación. Actualmente es parte de un proyecto sobre la coeducación en la red de escuelas infantiles municipales de Vitoria-Gasteiz.

Elena López de Arana Pardo. Obtuvo el título de Psicología en la Universidad de Deusto, y el de Psicopedagogía en la Universidad de Mondragón, donde también se doctoró en Humanidades y Educación en las Entidades del Futuro. Ha sido docente-investigadora en la Universidad de Mondragón y en la Universidad del País Vasco. En la actualidad trabaja en la Universidad Autónoma de Madrid como Profesora Contratada Doctora Interina del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Sus líneas de investigación se centran en los procesos que aseguran la calidad de los centros educativos, la formación del profesorado (prácticum, TICs, género, etc.), la justicia social y el aprendizaje-servicio. Ha liderado varios proyectos de innovación e investigación sobre aprendizaje-servicio universitario. Y, además, participa de forma activa en varios Grupos (Grupo Promotor de ApS de Madrid) y Redes (Redlres, RIADIS, Red Española de Aprendizaje Servicio, etc.) relacionados con esta última línea de investigación.

Pilar Aristizabal Llorente. Es Doctora en Pedagogía por la Universidad del País Vasco y profesora agregada del Departamento de Didáctica y Organización Escolar desde el año 2001. Participó en las comisiones de diseño de los nuevos títulos de Grado de Magisterio, así como en programas de innovación curricular y metodologías activas. Es investigadora del grupo IKHEZI de la Universidad del País Vasco. Ha publicado diversos artículos en diferentes revistas científicas sobre temas relacionados con la educación, las TIC, el género y la formación del profesorado.

ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES, LA IDENTIDAD DOCENTE Y EL AUTOCONOCIMIENTO DEL PROFESORADO DE LA CAPV: IMPLICACIONES Y PROPUESTAS

ANALYSIS OF EMOTIONS, TEACHING IDENTITY AND SELF-KNOWLEDGE OF TEACHERS OF THE ACBC: IMPLICATIONS AND PROPOSALS

Nerea Muguruza Azkarraga¹, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor

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

Resumen

Este estudio de enfoque mixto tuvo como objetivos explorar el autoconocimiento docente; estudiar las emociones que experimenta el profesorado y su nivel de autoconciencia en función de diferentes variables; así como explorar la posible relación entre estos dos aspectos. En el estudio cuantitativo participaron 351 docentes de Infantil, Primaria y Secundaria de la CAPV. Completaron tres instrumentos presentados en un único dossier: Self-Consciousness Scale (SCS-R), Teachers Emotion Questionnaire (TEQ) y cuestionario *ad hoc* para evaluar varios aspectos del trabajo personal del profesorado. En el estudio cualitativo se entrevistaron a 3 profesoras. El 55.3% de la muestra no había realizado un trabajo de autoconocimiento. Las mujeres y el grupo de docentes de <25 años puntuaron más alto en la subescala alegría. Las personas que habían realizado un trabajo de autoconocimiento obtuvieron un nivel más alto de autoconciencia. Se discute sobre la importancia de trabajar el autoconocimiento docente

Palabras clave: autoconocimiento, identidad docente, emoción, autoconciencia.

Abstract

The objectives of this mixed-approach study were to explore teacher self-knowledge; to study the emotions experienced by teachers and their level of self-awareness as a function of different variables; and to explore the possible relationship between these two aspects. The quantitative study involved 351 teachers from the ACBC in pre-school, primary and secondary education. They completed three instruments presented in a single dossier: Self-Consciousness Scale (SCS-R), Teachers Emotion Questionnaire (TEQ) and an ad hoc questionnaire to assess various aspects of teachers' personal work. In the qualitative study, 3 female teachers were interviewed. 55.3% of the sample had not carried out any self-knowledge work. Women and the group of teachers aged <25 years scored higher on the joy subscale. People who had done self-awareness work scored higher on the self-awareness subscale. The importance of working on teachers' self-awareness is discussed.

Keywords: self-knowledge, teacher identity, emotion, self-awareness.

¹ Correspondencia: Nerea Muguruza Azkarraga, Dto. Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Barrio Sarriena, s/n (48940 Leioa, Bizkaia). E-mail: nerea.muguruza@ehu.eus

Introducción

En las últimas tres décadas se han realizado muchas investigaciones sobre la identidad docente y su desarrollo. González *et al.* (2019) sintetizan este concepto en tres ideas: a) es la identidad de la persona que trabaja en el ámbito educativo; b) es un proceso en constante cambio en el que convergen todas las dimensiones que lo componen; y c) la identidad docente es singular e irremplazable en cada persona porque se construye y se transforma durante toda su experiencia vital. Por lo tanto, hace referencia al proceso que comienza en los primeros años de formación y se va desarrollando a lo largo de la vida (González *et al.*, 2019), afectando a todas las esferas de la persona y en constante interacción con el contexto (Sánchez, 2015).

La identidad docente del profesorado, que también sirve como guía para explorar las complejidades de la enseñanza (Beauchamp y Thomas, 2009), está recíprocamente interrelacionada con sus emociones (Rodrigues y Mogarro, 2019). Las emociones, al igual que la identidad docente, no son privadas, ni universales, ni estables, porque son sensibles a las «experiencias vividas» e «inseparables de las acciones y las relaciones» (Boler, 1999, p. 2). En otros términos, tanto las emociones como la identidad docente, emergen en sociedad y en relación con otras personas, pero son únicas y nacen de la experiencia vital de cada persona.

Conceptualización de la identidad docente

Erikson (1956, 1994) describió la identidad como un sentimiento interno y subjetivo de continuidad en el tiempo, y como una configuración desarrollada gradualmente a través de la interacción entre factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. Si bien en la literatura se ha propuesto una variedad de funciones para la identidad, un hilo común es que el propósito de la identidad es fundamentalmente integrador (Erikson, 1994). Según Erikson (1956), la identidad engloba dos significados: el individual y el social; abarca la interacción entre el individuo y la sociedad. Su teoría se fundamenta en un marco psicosocial y ahí sitúa la formación de la identidad como concepto organizador del desarrollo.

En el ámbito de la investigación educativa, más concretamente en la investigación de la función docente, son varios los trabajos que se basan en la perspectiva de Erikson para ahondar en aspectos relacionados con la identidad. Por un lado, para explorar el papel del profesorado como facilitador del desarrollo de la identidad del alumnado (Flum y Kaplan, 2012), y como puede llegar a influir en el proceso de formación de la identidad (Arwas y Flum, 2020). Por otro lado, para estudiar la propia identidad de los y las docentes (Dugas, 2021).

En lo que respecta a la conceptualización del término, en un metaanálisis realizado por Beijaard *et al.* (2004) concluyeron que en la mayoría de estudios el concepto de identidad profesional se definió de diversas maneras o no se definió en absoluto, situación que se ha mantenido en los años posteriores. Por lo tanto, existe una ausencia clara de definiciones explícitas de la identidad docente y los distintos aspectos que engloba este término. Todo esto contribuye a la falta de claridad del concepto y dificulta

aún más el establecimiento de un diálogo entre las diferentes disciplinas y metodologías que estudian los procesos de identidad docente. Partiendo de esta situación, desde una perspectiva psicosocial, se procede a contextualizar el concepto identidad docente. En general, diversas investigaciones (Beijaard *et al.*, 2004; Cobb, 2020; Day *et al.*, 2006; González *et al.*, 2019; Solari y Martín Ortega, 2020) concluyen que el desarrollo de la identidad docente integra dos dimensiones: personal y social. Sin embargo, no todas entienden del mismo modo la relación entre las dos dimensiones ni tampoco la forma en la que se integran.

Específicamente, la identidad docente hace referencia a la imagen que tienen los y las docentes de su persona y cómo son reconocidos como tales (Beijaard *et al.*, 2004). A esa concepción, Day *et al.* (2006) agregaron factores situados, considerando las condiciones en las que trabaja el profesorado, por ejemplo, carga de trabajo y estructura de carrera. En otras palabras, hacen una distinción dentro de la identidad del propio sujeto docente: por un lado, la identidad personal y, por otro lado, la identidad profesional docente. De hecho, lo conciben como una identidad multifacética; el yo docente gestiona múltiples yoés en la construcción y realización de la identidad profesional. Vaillant (2007) también diferencia los aspectos personales y sociales. Desde una perspectiva integradora, define la identidad docente como una construcción individual y colectiva; individual en lo que se refiere a la propia experiencia vital de la persona docente, y colectiva en cuanto a que emerge en torno al contexto en el que se sitúa.

En la misma línea, Beijaard *et al.* (2004) y Cobb (2020) consideran que la forma en la que los distintos aspectos asociados con estas dimensiones interactúan con la persona, da como resultado una imagen de sí mismo o sí misma como docente, es decir, la propia identidad de la persona docente. Así, es un proceso de validación personal, interno y de construcción de sentido. Sin embargo, la identidad docente no solo hace referencia al momento presente. Marcelo (2010) afirmó que supone responder a una pregunta proyectada en un futuro: «¿qué quiero llegar a ser?» (p. 20). En otras palabras, también recoge cómo se obtienen y procesan las nuevas experiencias. La interacción entre los aspectos de las distintas dimensiones, en combinación con los procesos mentales internos de dar sentido a las experiencias, hace que el desarrollo de la identidad docente sea complejo, dinámico y hasta cierto punto único (Beijaard *et al.*, 2004; Cobb, 2020). Es un proceso influenciado por nuevas experiencias que, por muy pequeñas que sean, provocan cambios en la identidad de la persona. Esta visión sobre la identidad profesional de los y las docentes implica que aprender o crecer en la profesión docente es un proceso de creación de identidad complejo (Schellings *et al.*, 2021).

Además de ser un proceso, también se puede hablar de la identidad docente como un producto. Una de las características de la identidad docente es ser multifacética, es decir, se refleja en los diferentes aspectos de la persona docente. Puede verse reflejada en el autoconcepto profesional o en las diferentes situaciones laborales que experimenta y transita. Por ejemplo, ser juzgado o juzgada negativamente por el alumnado o no llegar a establecer una buena relación o vínculo, puede influir negativamente en la autoestima, la confianza y el bienestar profesional del profesorado (Schellings *et al.*, 2021).

Recientemente, Solari y Martín Ortega (2020) propusieron una conceptualización del término que sintetiza las ideas que se han desarrollado. Describen la construcción

de la identidad del profesorado como un proceso complejo y dinámico que implica el establecimiento de relaciones dialógicas con otras personas, y se sitúa en el marco de una determinada cultura y un determinado momento histórico. Asimismo, afirman que la identidad docente está compuesta por los diferentes significados sobre la profesión y la idea que tiene cada persona sobre sí misma como docente. Este conjunto de significados varía y se construye a lo largo del tiempo. La identidad docente no es una formación estable, sino que es un proceso continuo y cambiante, fruto de un proceso dinámico (Beijaard *et al.*, 2022) y compuesto por diferentes experiencias a lo largo de la vida (Beijaard *et al.*, 2004). Por su estrecha relación con la propia historia y las vivencias personales, lo convierte en un proceso muy personal. Además, es un proceso complejo y largo lleno de emociones, más si se habla de las personas que trabajan como docentes.

Emociones y labor emocional docente

La investigación ha reconocido que la emoción no solo está totalmente integrada con la cognición, sino que también se encuentra en el centro de la enseñanza (Hargreaves, 2000). En este sentido de la enseñanza, el trabajo emocional se percibe principalmente como un proceso donde el sujeto docente trata de gestionar, generar e inhibir sus sentimientos y expresiones de emoción, dependiendo de las expectativas y las creencias normativas que se tienen sobre la profesión docente. Pero para que el trabajo emocional sea efectivo, y para que los y las docentes regulen sus sentimientos y emociones cuando trabajan, se requieren algunas estrategias específicas (Yin *et al.*, 2013). Dado que el aprendizaje, la orientación y la enseñanza no son los únicos procesos que se ocupan de las emociones, siempre son emocionales por naturaleza (Hargreaves, 2000).

Sin embargo, las investigaciones demuestran que los y las docentes de alta calidad regulan sus emociones de manera eficaz (Beltman y Poulton, 2019). Además, se han encontrado diferencias en función del sexo y la experiencia laboral. En un estudio las profesoras informaron de niveles algo más altos en todas las emociones analizadas (Burić y Macuka, 2018), mientras que en otro informaron de niveles superiores en alegría y amor (Burić *et al.*, 2019). En cuanto a la experiencia laboral, el profesorado con más experiencia obtuvo niveles más altos en las emociones alegría, orgullo y amor (Burić y Macuka, 2018).

En la literatura sobre las emociones en relación a los y las docentes, se han propuesto varias definiciones desde diferentes puntos de vista teóricos; desde perspectivas psicodinámicas, socioculturales o interaccionistas (Zembylas, 2007). Sin embargo, dada la compleja naturaleza de las emociones, aún no se ha llegado a una definición consensuada de las emociones del profesorado (Chen, 2020). El presente estudio, adoptando una perspectiva integradora, considera que las emociones son:

Formas de ser construidas socialmente y promulgadas personalmente que surgen de juicios conscientes y/o inconscientes sobre los éxitos percibidos en la consecución de objetivos o el mantenimiento de normas o creencias durante las transacciones como parte de los contextos socio-históricos (Schutz *et al.*, 2006, p. 344).

Esto pone de relieve dos características de las emociones: la primera es que las emociones son de naturaleza evaluativa y relacional (Zembylas, 2004) y la segunda

es que las emociones se sitúan en contextos específicos y evolucionan con el tiempo (Zembylas, 2003). Además, el proceso emocional opera tanto a nivel intrapersonal como interpersonal (Fried *et al.*, 2015).

Relación entre emociones e identidad docente

Las experiencias emocionales del profesorado y el desarrollo de la identidad profesional están «inextricablemente vinculados, informándose mutuamente y redefiniendo las interpretaciones de cada uno» (Zembylas, 2003, p. 223). Estudios anteriores concluyen que las emociones de los y las docentes pueden dar forma a su identidad profesional y reflejar el proceso de desarrollo (Rodrigues y Mogarro, 2019). Por ejemplo, en el estudio de Meyer (2009) sobre la interacción entre las prácticas emocionales del alumnado universitario y la identidad profesional, los y las participantes construyeron un fuerte apego emocional con el alumnado por estar en constante interacción, proporcionándoles andamiaje y cuidado. Estas emociones positivas facilitaron su identidad como futuro profesorado, aunque luego se vio obstaculizada por sus emociones negativas. En otra investigación realizada por Deng *et al.* (2018), examinaron la trayectoria emocional de la formación de la identidad profesional de estudiantes de magisterio durante el practicum. Los y las estudiantes experimentaron diversas emociones ante los dilemas que se encontraron en las escuelas, fruto de los conflictos entre su identidad profesional y sus experiencias reales en el sitio.

Los estudios existentes sobre las emociones y la identidad docente adoptan principalmente el paradigma cualitativo. Aunque los datos recogidos pueden proporcionar una comprensión profunda del objeto de estudio, los hallazgos son difíciles de generalizar más allá de la muestra, especialmente cuando los dos constructos, emoción e identidad, son subjetivos y sensibles al contexto (Hanna *et al.*, 2019). Recientemente, en una revisión realizada por Chen (2020), propuso un nuevo Modelo de emoción docente (TEM), basándose en los hallazgos de la revisión, la literatura y los modelos existentes. Este modelo (Anexo 1) representa una relación dinámica e interrelacionada entre diferentes elementos con relaciones unidireccionales, recíprocas y correlativas entre los antecedentes, las emociones del sujeto docente y sus consecuencias.

Tal y como se puede ver en el Anexo 1, en las dos primeras columnas de antecedentes, se destacan tres antecedentes de las emociones del profesorado: personal, contextual y capacidad emocional. La capacidad emocional de los y las docentes no solo afecta a sus emociones, sino que también sirve de vínculo entre los otros dos antecedentes y las emociones que experimentan. La columna que incluye definiciones, categorías y mediciones de las emociones, funciona como un puente entre los tres antecedentes y las consecuencias. La última columna ilustra cuatro consecuencias de las emociones del profesorado: el sujeto docente, el alumnado, la enseñanza y el aprendizaje. Según los hallazgos existentes y los identificados en esta revisión (Chen, 2020), las emociones de los y las docentes, los antecedentes personales y contextuales, las capacidades emocionales, y las consecuencias, están vinculados por una causalidad recíproca en un círculo dinámico a lo largo del tiempo. Las investigaciones mencionadas ponen de manifiesto que existe una relación entre las experiencias emocionales del

profesorado y la identidad profesional, y que los factores internos y externos pueden contribuir a esta compleja interacción. Sin embargo, no está claro por qué estos dos constructos se influyen mutuamente y todavía requiere una mayor exploración.

El autoconocimiento como vía

Teniendo en cuenta la literatura anterior, es evidente que la dimensión personal es un factor clave a la hora de abordar el trabajo docente desde la investigación educativa. La práctica docente no puede ser entendida como un fenómeno que se produce de forma mecánica e impersonal, ya que la o el docente se involucra como un sujeto integral, donde se pone de manifiesto la propia persona y sus orientaciones ante la vida (Izaguirre y Alba, 2016). Está claramente en una posición de implicación personal: es un experto o experta que está fuera del proceso educativo y forma parte de la actividad. No solo observa la realidad, sino que es alguien con sus vivencias, prejuicios, sombras... (Marone y Sirignano, 2013). Sus acciones tienen consecuencias (Hernández, 2016). En esta línea Zabalza (2006) subraya la importancia de:

(...) la dimensión personal puede generar perturbaciones en la comunicación, en las relaciones, etc., afectar de una manera muy clara al tipo de docencia que se puede hacer, pues hay ciertas cualidades personales que sería muy importante someter a chequeo por parte de los propios profesores (...). (p. 105)

Cada sujeto docente es único y son muchos los factores que influyen en su identidad y sus emociones. Por lo tanto, el autoconocimiento (biográfico, experiencial y existencial) y la autoconciencia pueden ser la vía para que cada sujeto docente pueda identificar todos esos antecedentes de los que habla Chen (2020). El análisis y la reflexión revelan, inconscientemente, los múltiples significados y sentimientos que ha construido durante el proceso de convertirse en profesor o profesora, es decir, brindan la oportunidad de conocer el mundo interior y los aspectos personales que dan sentido e identidad a la enseñanza.

En cuanto a la autoconciencia, en este trabajo se entiende como autorreflexión, tanto con una mirada privada como pública (Scheier y Carver, 1985). La autoconciencia privada es una tendencia a la introspección y al examen de la propia persona sobre sí misma y de los sentimientos internos. La autoconciencia pública es una conciencia del yo tal como lo ven las demás personas. Ambas se consideran rasgos de personalidad que son relativamente estables en el tiempo, pero no están correlacionados. Sin embargo, todavía no se han realizado estudios que analicen el nivel de autoconciencia del profesorado y las posibles diferencias que pueda haber en función de otras variables. Aun así, en un estudio realizado con una muestra de 298 estudiantes de universidad, las mujeres puntuaron más alto en autoconciencia privada que los hombres (Scheier y Carver, 1985). En otro estudio realizado por DaSilveira *et al.* (2015) con una muestra de 602 jóvenes no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Es difícil determinar dónde y cómo el profesorado construye su propio conocimiento. Sin embargo, teniendo en cuenta los aspectos que condicionan su actividad y

su identidad, tanto profesional como personal, podría plantearse construir un modelo teórico que pueda servir como base.

Así, teniendo en cuenta la literatura revisada y que no existe una perspectiva de investigación que integre todos los constructos, los objetivos de esta investigación son: 1) conocer si el profesorado de diferentes niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria) ha realizado un trabajo de autoconocimiento y analizar las diferencias en función del sexo y la edad; 2) estudiar las emociones que experimenta el profesorado en relación con el alumnado en función del sexo, la edad y el nivel de autoconocimiento; 3) analizar el nivel de autoconciencia del profesorado en función del sexo, la edad y el nivel de autoconocimiento; 4) explorar la posible relación entre las emociones y la autoconciencia; 5) ahondar en la dimensión personal del profesorado mediante las experiencias en primera persona de docentes e identificar aspectos importantes en el trabajo personal de autoconocimiento del profesorado. Basándose en los objetivos, se plantean las siguientes hipótesis: 1.1) la mayor parte del profesorado de diferentes niveles educativos habrá realizado un trabajo de autoconocimiento; 1.2) será mayor el porcentaje de mujeres que sí ha realizado un trabajo de autoconocimiento que de hombres; 1.3) las personas de mayor edad serán las que en mayor medida han realizado un trabajo de autoconocimiento, en comparación con las personas de menor edad; 2.1) las mujeres informarán de un nivel más alto en las emociones analizadas; 2.2) las personas de mayor edad informarán de un nivel más alto en las emociones analizadas; 2.3) las personas que han realizado un trabajo de autoconocimiento informarán de un nivel más alto en las emociones analizadas; 3.1) las mujeres puntuarán más alto en autoconciencia privada y pública; 3.2) las personas de mayor edad puntuarán más alto en autoconciencia privada y más bajo en autoconciencia pública; 3.3) las personas que han realizado un trabajo de autoconocimiento puntuarán más alto en autoconciencia privada y pública; 4) las emociones analizadas correlacionarán positivamente con la autoconciencia privada y pública; 5) el profesorado valorará como importantes los aspectos relacionados con el trabajo de autoconocimiento.

Método

Diseño

Se trata de un estudio transversal y descriptivo. Esta investigación tiene un enfoque metodológico mixto que incorpora el método cuantitativo y el cualitativo, ya que se combina el análisis cuantitativo y cualitativo a través de la recogida de datos mediante el cuestionario y las entrevistas.

Participantes

Por un lado, el estudio cuantitativo se realizó con una muestra total de 351 docentes en activo de las tres provincias de la CAPV; 27.9% (n = 98) de Álava, 20.2% (n = 71) de Guipúzcoa y 51.9% (n = 182) de Vizcaya. La muestra estuvo compuesta por 81.2% (n = 285) de mujeres y 18.8% (n = 66) de hombres, de los cuales el 16% (n = 56) eran do-

centes de Educación Infantil, el 41% ($n = 144$) eran docentes de Educación Primaria y el 43% ($n = 151$) eran docentes de Educación Secundaria. Un 77.5% ($n = 272$) trabajaban en un centro público, un 21.7% ($n = 76$) en un centro privado y un 0.9% ($n = 3$) en un centro concertado. Del total de la muestra, un 24.5% ($n = 86$) llevaba ejerciendo menos de 5 años, un 17.7% ($n = 62$) entre 5-10 años, un 16.5% ($n = 58$) entre 11-20 años y un 41.3% ($n = 145$) más de 20 años. En cuanto a la edad de los y las participantes, se agruparon en cinco grupos: <25 años (7.7%), 25-35 años (25.4%), 36-40 años (22.8%), 46-55 años (21.7%) y >55 años (22.5%). Además, la formación universitaria del profesorado que conformó la muestra era la siguiente: Grado en Educación Infantil (25.9%), Grado en Educación Primaria (47.3%), Grado en Psicología (10.5%), Grado en Pedagogía (4.6%), Máster en Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato (40.2%) y otro grado o Máster (29.3%). Por otro lado, el estudio cualitativo, se realizó con una muestra de 3 personas. Las tres fueron mujeres y profesoras. Sin embargo, cada una de ellas ejercía en una etapa educativa diferente.

Instrumentos

Estudio cuantitativo

- Cuestionario *ad hoc* que recoge información sobre variables sociodemográficas (sexo y edad) y preguntas sobre el puesto de trabajo actual (Infantil, Primaria o Secundaria), la formación realizada, el tipo de centro educativo (público, concertado o privado) en el que trabaja, en qué provincia de la CAPV (Álava, Gipuzkoa o Bizkaia) trabaja y cuántos años lleva ejerciendo la docencia.
- *Teachers Emotion Questionnaire* (TEQ) Burić *et al.* (2018). Mide cómo se siente habitualmente el profesorado en relación con el alumnado, apuntando a la evaluación de las emociones de una manera más estable tipo rasgo. El instrumento consta de 35 ítems divididos en seis escalas que evalúan las emociones de alegría (5 ítems), orgullo (6 ítems), amor (6 ítems), cansancio (5 ítems), enfado (7 ítems) y desesperanza (6 ítems). Para responder a estos ítems se utiliza una escala Likert de 5 puntos donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 es muy de acuerdo. El alfa de Cronbach de las subescalas es de .87 para alegría, .86 para orgullo, .90 para amor, .80 para cansancio, .91 para enfado y .88 para desesperanza.
- *Self-Consciousness Scale* (SCS-R). La escala de autoconciencia revisada por Scheier y Carver (1985) es una versión de la escala de autoconciencia de Fenigstein *et al.* (1975). La autoconciencia privada se entiende como una tendencia a la introspección y al examen del propio yo y de los sentimientos. La autoconciencia pública se entiende como la conciencia de la propia persona sobre sí misma tal y como la ven las demás personas. La versión revisada consta de 22 ítems y tres subescalas (autoconciencia pública, autoconciencia privada, ansiedad social) marcadas por una escala de valoración de 4 puntos donde 0 es no se parece nada a mí, 1 es se parece poco a mí, 2 es se parece algo a mí y 3 es se parece mucho a mí. El alfa de Cronbach de las subescalas es de .75 para la autoconciencia privada, .84 para la autoconciencia pública y .79 para para la ansiedad social. En este estudio se aplicaron las subescalas de autoconciencia privada y autoconciencia pública.

- Cuestionario *ad hoc* para evaluar varios aspectos relacionados con el trabajo personal del profesorado. Por un lado, el cuestionario contiene las siguientes preguntas: *¿has realizado algo relacionado con tu autoconocimiento personal?, ¿qué?, ¿por qué lo hiciste o lo has hecho?, ¿por qué no lo hiciste o no lo has hecho?, ¿te gustará realizarlo?* También se presentan varios aspectos a valorar en relación a la identidad docente y el autoconocimiento, con un rango de respuesta de 0 a 10, donde 0 es totalmente en desacuerdo y 10 es totalmente de acuerdo. Por ejemplo, *¿como profesor/a es importante realizar un trabajo de autoconocimiento de la identidad y de la propia historia personal o tu personalidad?*

Estudio cualitativo

Para la obtención de la información, se utilizó como instrumento la entrevista semiestructurada, permitiendo determinar de antemano la información relevante a conseguir y dejar abierta la posibilidad a nuevas temáticas. El guion de la entrevista recogía preguntas cerradas y abiertas, dividido en 3 dimensiones: autoconocimiento, identidad docente y emociones. Las dimensiones se determinaron tomando como referencia el contexto teórico.

Procedimiento

El primer paso fue diseñar el cuestionario. Por un lado, se seleccionaron los instrumentos de medida para las variables autoconciencia y emociones. Por otro lado, como no se encontró ningún instrumento para evaluar el trabajo personal de autoconocimiento del profesorado, se creó *ad hoc* un breve cuestionario. Por lo tanto, se utilizaron tres instrumentos de evaluación, específicos para cada una de cada una de las variables objeto de estudio. También se incluyó un cuestionario *ad hoc* que recogía preguntas sobre las características de la muestra. Todos los instrumentos fueron presentados en formato online y de dossier único, acompañado de una breve presentación sobre el estudio y el consentimiento informado. Después, se preparó el dispositivo para la distribución virtual, utilizando la aplicación de formularios de Google y se procedió a la difusión. La muestra se obtuvo mediante un muestreo por conveniencia porque no se pudo llegar a toda la totalidad del profesorado de la CAPV. El profesorado fue invitado por varios medios como las redes sociales (el grupo de Facebook *Ordezkoak Martxan*, Instagram y WathsApp) y el correo electrónico. La persona investigadora hizo un listado con los correos electrónicos de todos los centros educativos que imparten Infantil, Primaria o Secundaria de la CAPV y se puso en contacto con ellos para que difundieran el enlace entre el profesorado. En todos los medios de difusión se envió una invitación explicando el objetivo del estudio y un enlace para acceder al formulario. El formulario estuvo activo durante 15 días y, posteriormente, se procedió al cierre del acceso y al procesamiento de los datos, así como a su análisis. Al mismo tiempo, siguiendo el esquema del cuestionario, se diseñó el guion para las entrevistas. El proceso metodológico seguido para la selección fue un muestreo por conveniencia, ya que las docentes que participaron en el estudio fueron seleccionadas por la relación con la persona investigadora y su adecuación a las características del estudio. La fecha y el lugar de la entrevista se acordaron entre las dos partes, previamente se compartió con ellas el guion de la en-

revista. Las entrevistas fueron grabadas y la duración fue de 40-60 minutos. Después, se procedió a la transcripción. En base al esquema previo, las respuestas fueron categorizadas y analizadas.

Análisis de datos

Estudio cuantitativo

Por un lado, se realizaron análisis descriptivos y de frecuencias. Por otro lado, para los análisis de diferencias de medias en función del sexo (mujer/hombre) y haber realizado un trabajo personal (sí/no), se utilizó la prueba T para un contraste de dos medias independientes. Para analizar las diferencias en una variable dicotómica dependiente, trabajo personal de autoconocimiento (sí/no), en función del sexo y la edad se realizaron tablas cruzadas y se aplicó el estadístico Chi-Cuadrado para analizar su significación. Para medir la diferencia de medias de una variable dependiente en función de otra variable con 3 o más categorías (rango de edad) se siguió un análisis de varianza factorial (ANOVA). En el ANOVA se realizó un estudio *post-hoc* utilizando Bonferroni. Además, se estudió la relación entre dos subescalas de autoconciencia sobre cada una de las subescalas de las emociones por medio de correlaciones de Pearson.

Estudio cualitativo

El análisis de los datos se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa y el contenido obtenido fue analizado aplicando la categorización semántica. Una vez realizada la transcripción de cada una de las entrevistas, las respuestas se categorizaron por dimensiones, creando un sistema de categorías (tabla 1).

Para ello se siguieron dos criterios: el deductivo, mediante las preguntas y las dimensiones, y el inductivo, en base a las respuestas de las entrevistadas. Por otra parte, para designar las voces recogidas se utilizó un sistema de códigos, utilizando la letra D de docente y un número del 1 al 3.

Tabla 1

Análisis del sistema categorial

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Autoconocimiento	Realizar un trabajo personal Qué Por qué	
Identidad docente	Importancia Condicionar Afirmaciones personales Aspectos	A día de hoy estoy orgulloso/a de el/la niño/a que fui Me conozco bien Conozco y acepto las sombras de mi forma de ser Conocer las fortalezas y debilidades de una/o misma/o La capacidad de reflexionar y plantearse preguntas sobre una/o misma/o Ser consciente de las razones y las represiones (prejuicios) que guían la propia labor docente
Emociones	Identificar Sentir emociones	Alegría Orgullo Amor Enfado Cansancio Desesperanza

Resultados

Estudio cuantitativo

Realizar un trabajo personal de autoconocimiento

Del total de la muestra estudiada, el 44.7% (n = 157) afirmó haber realizado un trabajo personal de autoconocimiento; la mayoría, un 52.8% (n = 16), había acudido a terapia psicológica, seguido de la opción de haber hecho un curso o taller (35.7%). Sin embargo, fueron más, un 55.3% (n = 194), los y las docentes que no habían realizado un

trabajo de autoconocimiento. Aun así, solo el 11.3% ($n = 22$) se negó a realizarlo en un futuro. También se encontraron diferencias significativas en autoconocimiento en función del sexo $\chi^2(1) = 4.27, p = .026$ (ver tabla 1). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en función de la edad [$\chi^2(4) = 6.66, p = .155$].

Tabla 2

Tabla de contingencia entre las variables sexo y autoconocimiento

		Autoconocimiento		Total n (%)
		Sí n (%)	No n (%)	
Sexo	Mujer	135 (47.4%)	150 (52.6%)	285 (100%)
	Hombre	22 (33.3%)	44 (66.7%)	66 (100%)

Emociones

Según los resultados del *Teachers Emotion Questionnaire* (TEQ), las mujeres ($M = 3.88, DT = .829$) puntuaron más alto que los hombres ($M = 3.60, DT = .893$) en la subescala *amor* [$t(349) = 2.46, p = .014$]. Asimismo, también se encontraron diferencias entre los grupos de docentes que sí habían realizado un trabajo personal y los que no en la escala *orgullo* [$t(349) = -2.28, p = .023$]. Los resultados mostraron que el profesorado del primer grupo sentía menos *orgullo* ($M = 4.07, DT = .831$) hacia el alumnado en comparación con el grupo que no había realizado este trabajo de autoconocimiento, puntuando más alto ($M = 4.26, DT = .731$). De acuerdo a las diferencias de las variables por rangos de edad, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las subescalas *amor* [$F(4, 346) = 3.52, p = .007$] y *desesperanza* [$F(4, 346) = 3.22, p = .013$]. Las pruebas post-hoc de Bonferroni hallaron diferencias estadísticamente significativas en *amor* entre los grupos de edad de <25 años y 23-35 años y <25 años y 46-55 años, puntuando en todas ellas los menores de 25 años más alto en *amor*. También hubo diferencias estadísticamente significativas en *desesperanza* entre los grupos de edad de <25 y 25-35 años, los menores de 25 años puntuaron más bajo en *desesperanza*.

Autoconciencia

Se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las medias de autoconciencia pública de hombres y mujeres, $t(349) = 3.40, p = .001$. Las mujeres puntuaron más alto en autoconciencia pública ($M = 12.29, DT = 3.76$) que los hombres ($M = 10.59, DT = 3.38$). Además, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos creados en base a haber realizado o no un trabajo personal, tanto en autoconciencia privada [$t(349) = 4.93, p \leq .001$] como en autoconciencia pública [$t(349) = 3.03, p = .003$]. Los y las docentes que indicaron haber realizado un trabajo personal puntuaron más alto en autoconciencia privada ($M = 17.32, DT = 4.12$) que el profesorado que no había realizado ese trabajo ($M = 15.14, DT = 4.10$). En autoconciencia pública también el primer grupo ($M = 12.64, DT = 3.62$) puntuó más alto que

el segundo grupo ($M = 11.43$, $DT = 3.77$). Igualmente, hubo diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes rangos de edad en autoconciencia privada [$F(4, 346) = 5.06$, $p = .001$] y pública [$F(4, 346) = 5.76$, $p \leq .001$]. Las pruebas post-hoc de Bonferroni hallaron diferencias estadísticamente significativas en autoconciencia privada entre los grupos de edad de >55 y 25-35 años y entre los de >55 y 36-45 años, puntuando en todas ellas los mayores de 55 años más bajo en autoconciencia privada. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en autoconciencia pública entre los grupos de edad de <25 y >55 años y 25-35 y >55 años y, también, entre los grupos de edad de 25-35 y 46-55 años. En todas lo grupos de mayor edad, >55 y 46-55 años, puntuaron más bajo en autoconciencia pública.

Relación emociones y autoconciencia

Los coeficientes de correlación de Pearson entre las escalas de emociones del profesorado —alegría, orgullo, amor, ira, cansancio y desesperanza— y la autoconciencia —privada y pública— son presentados en la tabla 3. Se halló una correlación positiva entre la autoconciencia pública y varias emociones: orgullo, cansancio, ira y desesperanza. Asimismo, la autoconciencia privada también se correlacionó con el cansancio.

Tabla 3

Correlaciones entre las subescalas de autoconciencia y las subescalas de emociones del profesorado

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8
Autoconciencia								
1. Autoconciencia privada	—							
2. Autoconciencia pública	.535**	—						
Emociones								
3. Alegría	.121*	.118*	—					
4. Orgullo	.085	.196**	.464**	—				
5. Amor	.083	.114*	.261**	.391**	—			
6. Enfado	.077	.194**	-.046	.0029	-.190**	—		
7. Cansancio	.224**	.240**	-.057	-.004	-.024	.438**	—	
8. Desesperanza	.029	.147**	-.059	-.079	-.326**	.644**	.428**	—

* La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Aspectos importantes en el trabajo personal de autoconocimiento docente

Por un lado, se analizó el grado de acuerdo de la muestra con las siguientes preguntas: *¿crees que como profesor/a es importante realizar un trabajo de autoconocimiento de la identidad y de la propia historia personal?* ($M = 8.07$, $DT = 1.96$) y *¿crees que tu persona-*

lidad, valores, prejuicios... condicionan tu identidad como profesor/a? ($M = 8.25$, $DT = 2.08$). Un 78.4% valoró con más de un 7 que como docente es importante realizar un trabajo de autoconocimiento de la identidad y de la propia historia personal. Asimismo, un 85.8% también estuvo acuerdo con que la personalidad, los valores, los prejuicios... condicionan su propia identidad como docente. Además, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la valoración media entre las personas que habían realizado un trabajo personal y las que no. El primer grupo valoró con una puntuación más alta ($M = 9.00$, $DT = 1.41$) la importancia de realizar un trabajo personal que los que no habían realizado un trabajo de autoconocimiento ($M = 7.32$, $DT = 2.03$), $t(349) = 8.80$, $p \leq .001$. Igualmente, las personas que habían realizado un trabajo personal estuvieron más de acuerdo ($M = 8.78$, $DT = 1.70$) que las personas del otro grupo ($M = 7.81$, $DT = 2.25$) con la afirmación de que su personalidad, valores, prejuicios... condicionan su identidad como docente [$t(349) = 4.46$, $p \leq .001$]. Por otro lado, se plantearon varios aspectos que podrían ser importantes en el proceso de autoconocimiento del profesorado. En la figura 1 se muestran los resultados obtenidos en cuanto a cómo valoraron los aspectos, en general, los y las participantes.

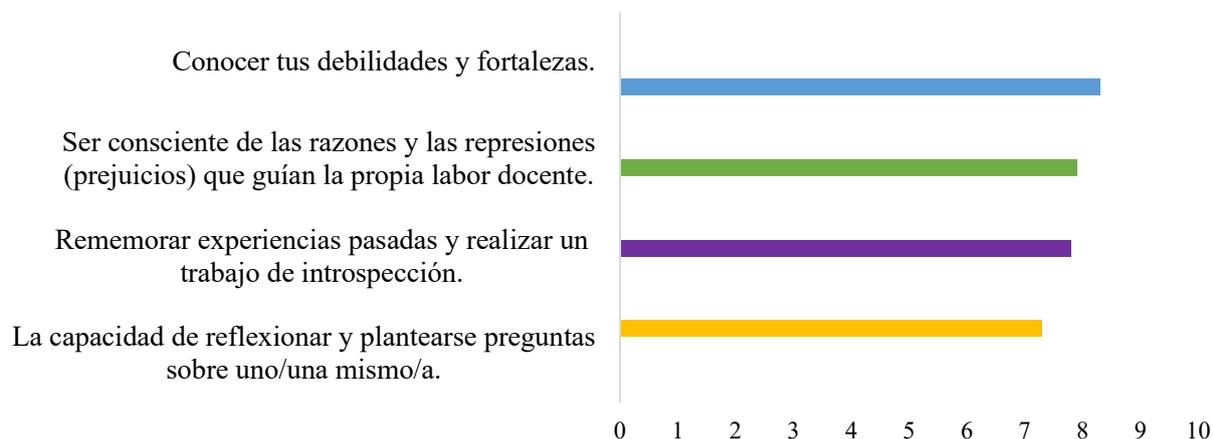


Figura 1

Valoración media de los aspectos importantes en el proceso de autoconocimiento del profesorado

También se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de haber realizado o no un trabajo de autoconocimiento personal, pero no así en función del sexo o la edad. Como se puede ver en la tabla 4, en todos los aspectos la valoración media del grupo que indicó haber realizado un trabajo de autoconocimiento personal es mayor que la del otro grupo.

Tabla 4

Comparación de medias entre el grupo que ha realizado un trabajo de autoconocimiento y el grupo que no ha realizado este trabajo

Aspectos	Sí han realizado (n = 157)		No han realizado (n = 194)		t	gl	p
	M	DT	M	DT			
1. La capacidad de reflexionar y plantearse preguntas sobre uno/una mismo/a.	7.93	1.97	6.98	2.25	4.15	349	≤.001
2. Rememorar experiencias pasadas y realizar un trabajo de introspección.	7.30	2.16	6.54	2.24	5.22	349	.001
3. Ser consciente de las razones y las reprensiones (prejuicios) que guían la propia labor docente.	7.91	2.03	6.92	2.18	4.37	349	≤.001
4. Conocer tus debilidades y fortalezas.	8.39	1.90	7.54	2.13	3.95	349	≤.001

Estudio cualitativo

La información recogida mediante las entrevistas se categorizó en tres dimensiones: autoconocimiento, identidad docente y emociones.

Autoconocimiento

Dentro de esta dimensión se crearon tres categorías: *realizar un trabajo personal, qué y por qué*. Dos de las tres personas entrevistadas indicaron haber realizado un trabajo personal, sin embargo, dentro de la categoría *qué* se encontraron experiencias totalmente diferentes. Una de ellas había realizado una terapia concreta. La otra maestra, en cambio, no realizó una terapia o un curso en concreto. Tal y como explicó, fue de forma autodidacta.

En la categoría *por qué* se agruparon las razones por las que las personas entrevistadas decidieron realizar, o no, un trabajo de autoconocimiento. Entre las que sí habían realizado un trabajo, las dos hablaron de que fue por una razón personal: no transferir sus cosas al alumnado o conocerse más a sí mismas. Por otro lado, el testimonio de la otra profesora reflejó que no llegó a plantearse la opción de realizar un trabajo personal.

Tampoco se me ha presentado nunca la ocasión. Como te digo no sé, nunca me lo he plantado. Igual se diese la ocasión. (D2)

Identidad docente

La segunda dimensión fue la más extensa y, siguiendo el patrón de la anterior dimensión, se crearon varias categorías. La primera, *importancia*, se refería a la importancia que le daban a realizar un trabajo de autoconocimiento como docentes. Las

maestras que habían realizado un trabajo personal creían en la importancia de llevar a cabo ese trabajo. En su opinión, para poder ayudar a las demás personas, en ese caso el alumnado, el primer paso es saber de una misma.

Tú no puedes ponerte a ayudar a otro si no sabes de ti. Para ser maestra también. Para poder entender al otro tienes que saber de ti, es un poco complicado ver al otro y ser objetiva. (D1)

Por el contrario, la otra maestra, no tenía una opinión sobre ello, expresó no haberse planteado nunca.

La categoría *condicionar* recogió las opiniones sobre si su personalidad, valores, prejuicios... condicionaban su identidad como profesoras. Se analizaron diferentes opiniones. Por un lado, las dos maestras que habían realizado un trabajo personal coincidieron en que todos esos aspectos condicionaban su identidad como profesoras.

Por otro lado, se encontró la opinión contraria, ella (D2) afirmó ser una persona sin prejuicios.

La tercera categoría *afirmaciones personales*, englobó afirmaciones sobre su identidad y su conocimiento personal. Las respuestas mostraron que las tres maestras, en el momento de la entrevista, estaban orgullosas de la niña que fueron y se conocían bien. Aun así, una de ellas (D1), compartió que estaba orgullosa de la niña que fue por haber realizado una terapia. Además, sobre conocerse bien, también dijo:

Nunca se acaba de trabajar en una misma, quiero decir que nunca te puedes conocer del todo, nunca te acabas de mirar. (D1)

En cuanto a ser consciente y aceptar las sombras de su forma de ser, una de ellas (D2) expresó no tener ninguna sombra. Sin embargo, las otras dos sí que conocían y eran conscientes de sus sombras, aunque, tal y como explican, les resultaba difícil conocer todas. Además, ambas manifestaron que a pesar de aceptar algunas sombras con muchas otras no habían logrado hacer ese proceso.

Acepto algunas, pero con otras lucho cada día. Es muy fina la línea entre querer aceptar y no aceptarlas. Así que en general no del todo. (D3)

También se les plantearon varios aspectos que podrían ser importantes en el proceso de autoconocimiento del profesorado. En la categoría *aspectos* se agruparon las valoraciones que hicieron sobre estos aspectos en tres subcategorías. De los cuatro aspectos planteados, *conocer las fortalezas y debilidades de una misma* fue el único que las tres maestras valoraron como importante. En cuanto a *la capacidad de reflexionar y plantearse preguntas sobre una misma* la maestra que no había realizado un trabajo personal (D2), opinó que no era importante para llevar a cabo su trabajo docente. En la línea contraria, las otras dos maestras (D1 y D3) valoraron como importante realizar un trabajo de reflexión sobre una misma.

Es que con este niño me pongo como una moto, en cambio con este es muy fácil. Pero si te preguntas ¿por qué? Y consigues responder desde ti,

te das cuenta de que eso que estás sintiendo no tiene nada que ver con el niño en sí, si no con lo que tu sientes o piensas. (D1)

Por último, siguiendo la tendencia del anterior aspecto, las dos maestras (D1 y D3) que indicaron haber realizado un trabajo personal, al contrario que la otra maestra (D2), entendían que era importante *ser consciente de las razones y las represiones (prejuicios) que guían la propia labor docente*.

Emociones

Esta última dimensión relacionada con las emociones estuvo compuesta por dos categorías. Primero, la categoría *identificar*, la cual hacía referencia a si las docentes creían ser conscientes de identificar las emociones que experimentan y saber de dónde surgen. Después de analizar y comparar las respuestas, en general, las maestras indicaron saber qué es lo que sentían y diferenciaban entre las emociones que nacían fuera de la escuela y las que no.

La segunda categoría, *sentir emociones*, englobaba 6 subcategorías: *alegría, orgullo, amor, enfado, cansancio y desesperanza*. Cada una de ellas se refería a cuándo o por qué sentían esa emoción en relación al alumnado. Teniendo en cuenta las respuestas de las entrevistadas, de las emociones planteadas, las emociones positivas las sentían de forma más intensa y en más ocasiones. En lo que respecta a la *alegría*, fueron muchos los momentos en los que sentían esa emoción, incluso con las cosas simples, como ver alegres a sus alumnos y alumnas. Siguiendo con emociones positivas, todas experimentaban mucho *orgullo*. Sobre todo, decían sentirse muy orgullosas de ver la evolución del alumnado. Ninguna de ellas hizo referencia a la parte académica, si no que se centraron en la parte personal del alumnado, sus logros personales. En cuanto a la subcategoría *amor*, las profesoras sentían mucho y en muchas ocasiones amor por sus alumnos y alumnas, independientemente de que ocurriese algo o no.

Yo soy muy mamá gallina con ellos. Yo creo que ellos no se dan cuenta lo mucho que les quiero, pero yo quiero muchísimo a todos mis alumnos. Intento que lo sepan. (D2)

También experimentaban emociones negativas como *enfado*. Las profesoras afirmaron sentir esta emoción ante faltas de respeto hacia personas adultas o hacia los y las iguales, también cuando no se respetaban los límites o las responsabilidades.

Siento enfado, eso que te sube, cuando hay agresiones gratuitas entre ellos. Cuando no respetan al otro. Con la edad van desarrollando la capacidad de autocontrolarse (...). (D1)

Además, las tres entrevistadas definieron el trabajo docente como una profesión que desgasta física y mentalmente. Las respuestas de la subcategoría *cansancio* indicaron que su trabajo, en general, sí que es cansado, pero no expresaron sentir cansancio en relación al alumnado. En la subcategoría *desesperanza* se encontró que todas creían en las oportunidades, no habían tirado la toalla con ningún alumno o alumna. Por lo tanto, no solían experimentaban esta emoción.

Discusión y conclusiones

El primer objetivo de este estudio fue conocer si el profesorado de diferentes niveles educativos —Infantil, Primaria y Secundaria— había realizado un trabajo de autoconocimiento. Son varios los autores (Hernández, 2016; Izaguirre y Alba, 2016; Marone y Sirignano, 2013; Zabalza, 2006) que advierten de las consecuencias de la dimensión personal del trabajo docente, donde el profesorado se implica de una forma integral, manifestando sus características personales y orientaciones (sombras, prejuicios, valores...). Por ello, remarcan la importancia de realizar un trabajo de introspección y reflexión. En relación con este objetivo, se esperaba que la mayor parte del profesorado de diferentes niveles educativos hubiese realizado un trabajo de autoconocimiento. No se cumplió la hipótesis esperada, ya que el 55.3% de la muestra indicó no haber realizado un trabajo de autoconocimiento. Incluso una de las profesoras entrevistadas (D2) expresó no haberlo planteado nunca. Sin embargo, entre las personas que sí que habían llevado a cabo este trabajo, una de las personas entrevistadas (D1) indicó haber realizado una terapia concreta guiada por una profesional, mientras que otra docente (D3) lo hizo de forma autodidacta. Las dos docentes (D1 y D2) coincidieron en que la razón que les llevó a ello fue que, como profesoras, valoraban como importante conocerse a sí mismas.

Junto al primero objetivo, también se planteó analizar las posibles diferencias que pudiesen existir en el número de docentes que habían realizado un trabajo de autoconocimiento en función del sexo y la edad. Se esperaba que hubiese un mayor porcentaje de mujeres que sí habían realizado un trabajo de autoconocimiento que de hombres. También se esperaba que las personas de mayor edad fuesen las que en mayor medida hubiesen realizado un trabajo de autoconocimiento, en comparación con las personas de menor edad. Entre las mujeres no hubo diferencias significativas entre los grupos (sí/no): un 47.4% indicó sí frente a un 52.6% que indicó no. Sin embargo, entre los hombres fueron más (66.7%) los que indicaron no haber realizado un trabajo de autoconocimiento. Estos datos deberían ser interpretados teniendo en cuenta que la distribución de la muestra del estudio no es homogénea. Sin embargo, en la enseñanza también existe una diferencia en el número de hombres y mujeres docentes, siendo mayor el número de mujeres que ejercen el trabajo docente. No se encontraron diferencias significativas entre los diferentes rangos de edad, por tanto, no se cumplió la hipótesis.

Un segundo objetivo fue estudiar las emociones que experimentaba el profesorado en relación con el alumnado en función del sexo, la edad y el nivel de autoconocimiento. Por un lado, se esperaba que las mujeres informasen de un nivel más alto en las emociones analizadas y, sobre todo, en las subescalas *alegría* y *amor*, tomando como referencia los estudios previos (Burić y Macuka, 2018; Burić *et al.*, 2019). Esta hipótesis se cumplió en cuanto a que las mujeres puntuaron más alto en la subescala *amor*. Estos datos podrían ser consecuencia del tipo de educación y el contexto social, influenciados por el sesgo de género. Por otro lado, en cuanto a los resultados obtenidos en función de la edad, no coincidieron con lo esperado, ya que se esperaba que los sujetos de mayor edad informasen de un nivel más alto en las emociones analizadas. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las subescalas *amor* y *desesperanza* en función de la edad. Al contrario de lo que muestran algunos estudios (Burić y Macuka, 2018), que el profesorado con más experiencia obtuvo niveles más altos en las emociones *alegría*, *orgullo* y *amor*, en la subescala *amor* el grupo de <25 años puntuó

más alto que los grupos de 25-35 años y 46-55 años. Además, el grupo de <25 años puntuó más bajo en *desesperanza* que el grupo de 25-35 años. Podría ser que los y las docentes que se inician en el mundo laboral experimenten un sentimiento de amor muy intenso hacia el alumnado, ya que son los primeros años que experimentan vínculo de amor recíproco entre profesorado y alumnado, y, a su vez, no sientan tanta desesperación ante las situaciones.

En función del nivel de autoconocimiento se planteó la hipótesis de que las personas que habían realizado un trabajo de autoconocimiento informarían de un nivel más alto en las emociones analizadas. Esta hipótesis tampoco se cumplió. Solo se encontraron diferencias estadísticamente significativas en *orgullo* y no coinciden con lo esperado. El profesorado que indicó haber trabajado sobre su persona sentía menos orgullo hacia el alumnado en comparación con el que no había realizado este trabajo. Sería interesante seguir trabajando sobre este aspecto que resulta llamativo y contrastarlo con otros instrumentos. Sin dejar a un lado las voces recogidas en las entrevistas, las tres profesoras entrevistadas, de diferentes edades y con diferentes niveles de autoconocimiento, todas experimentaban las emociones que se les plantearon en situaciones parecidas. Además, sus relatos revelaron que en su trabajo sentían las emociones positivas (*alegría, orgullo y amor*) muy intensamente.

El tercer objetivo fue analizar el nivel de autoconciencia del profesorado en función del sexo, la edad y el nivel de autoconocimiento. Se esperaba que las mujeres puntuaran más alto en autoconciencia privada (DaSilveira *et al.*, 2015) y autoconciencia pública. Los resultados confirmaron lo planteado sobre la autoconciencia pública, las mujeres puntuaron más alto que los hombres.

En cuanto a las diferencias en función de la edad, se esperaba que los sujetos de mayor edad puntuaran más alto en autoconciencia privada y más bajo en autoconciencia pública. Se pensaba que con la edad las personas tienden a tener una mayor conciencia de sí mismas y no le dan tanta importancia a la imagen que proyectan en las demás personas. Sin embargo, solo se cumplió la hipótesis en la autoconciencia pública. El grupo de personas de >55 años puntuaron más bajo que los grupos de 25-35 años y 36-45 años en autoconciencia privada. En la subescala de autoconciencia pública los dos grupos de mayor edad, >55 y 46-55 años, puntuaron más bajo que los grupos de menor edad, <25 años y 25-35 años. Podría ser que en la actualidad cada vez se comience antes a dedicar tiempo a la autorreflexión, aun así, la juventud siga siendo el colectivo que más importancia le da a su imagen pública.

Además, se esperaba que las personas que habían realizado un trabajo de autoconocimiento puntuaran más alto en autoconciencia privada y pública. En este caso los resultados confirmaron que sí se cumplió la hipótesis. Los y las docentes que indicaron haber realizado un trabajo personal puntuaron más alto en ambas subescalas, en comparación con el otro grupo. No se compararon los resultados obtenidos con otros estudios, puesto que no se encontró ninguno que analizase esa variable en función de la edad y el nivel de autoconocimiento.

En relación a esas variables, en las entrevistas se plantearon varias afirmaciones relacionadas con el conocimiento y la conciencia personal. Las tres profesoras afirmaron que se conocían bien, aunque una de ellas matizó que el proceso de autoconocimiento no tiene fin, que siempre hay algo más. Navarrete-Cazales (2015) entiende la identidad

como un proceso de construcción que nunca termina, en cuanto a que puede captar lo objetivo y lo subjetivo, sintetizando las experiencias pasadas, presentes y futuras (Flum y Kaplan, 2012). Sin embargo, al hablar de sombras y prejuicios de una misma, la docente que no había realizado un trabajo personal (D2) afirmó que no tenía sombras ni prejuicios, ni tampoco que estas condicionasen su trabajo. Las otras dos profesoras (D1 y D3) expresaron que no aceptaban del todo sus sombras y que sí creían que estos aspectos podían condicionar su trabajo.

También se planteó el objetivo de explorar la posible relación entre las emociones y la autoconciencia. A pesar de que no se encontraron estudios que analizaran la relación entre esas dos variables, se esperaba que las emociones correlacionaran positivamente con la autoconciencia. Los resultados de correlación de Pearson obtenidos hallaron una correlación entre la autoconciencia pública y algunas emociones: *orgullo*, *cansancio*, *ira* y *desesperanza*. Por lo tanto, los y las docentes que se preocupaban por su imagen pública, en general, sentían de forma más intensa emociones negativas hacia el alumnado. Esto se podría deber a que las personas que se preocupan por la mirada externa suelen vivir con una mayor frustración y experimentan de forma más intensa las emociones negativas.

Por último, este estudio también tuvo como objetivo ahondar en la dimensión personal del profesorado mediante las experiencias en primera persona de docentes e identificar aspectos importantes en el trabajo personal de autoconocimiento del profesorado. En relación a este objetivo se esperaba que el profesorado valorase como importantes los aspectos relacionados con el trabajo de autoconocimiento. A pesar de que la valoración media del grupo que sí había realizado un trabajo de autoconocimiento personal fue mayor que el grupo que no, en general, el profesorado valoró que estos aspectos eran importantes en el proceso de autoconocimiento docente. Los aspectos más valorados, de mayor a menor, fueron: conocer tus debilidades y fortalezas; la capacidad de reflexionar y plantearse preguntas sobre uno/una mismo/a; ser consciente de las razones y las represiones (prejuicios) que guían la propia labor docente.

En el proceso de autoconocimiento, que implica la reflexión sobre la identidad docente, varios autores plantean la importancia de ser capaz de hacerse preguntas que favorezcan la reflexión: «¿quién soy yo en este momento?» (Beijaard *et al.*, 2004), «¿quién quiero ser?, ¿qué quiero hacer?» (Marcelo, 2010). Además, Zabalza (2006) también plantea la importancia de que el profesorado trabaje en varios aspectos personales, en este estudio se proponen, entre otros, los prejuicios.

En cuanto a las entrevistas realizadas, fueron de gran utilidad y permitieron contextualizar los datos cuantitativos y ahondar en el objeto de estudio. Los resultados obtenidos en el estudio cuantitativo y cualitativo aportan evidencias sobre la dimensión emocional y personal del trabajo docente. Por un lado, el trabajo docente supone sentir emociones de forma intensa constantemente. Las emociones son fruto de aspectos personales y contextuales del sujeto docente y, al mismo tiempo, influyen en estos aspectos. Por otro lado, el sujeto docente participa y se implica de forma integral en su profesión.

Aunque el trabajo docente sea una experiencia compartida y la identidad docente se construya en un contexto socio-histórico concreto en relación con los demás, cada experiencia es diferente. Cada docente tiene unos antecedentes diferentes a los de las demás personas. No solo eso, la experiencia vital y la perspectiva ante la vida son irrepetibles. El proceso y el producto, la identidad docente, es personal y único. Por lo tanto, el

autoconocimiento (biográfico, experiencial y existencial) y la autoconciencia pueden ser la vía para que cada persona pueda tomar conciencia y trabajar en todos los aspectos que han influido e influyen en su trabajo como docente.

La principal limitación de este estudio puede considerarse la influencia de la deseabilidad social, es decir, las respuestas del profesorado podrían estar influidas por lo establecido socialmente como lo políticamente correcto y no ser del todo sinceras. La elección de la muestra también se puede considerar como limitación, al haber sido de conveniencia y no elegida al azar. Las futuras investigaciones deberían seguir profundizando en el trabajo de autoconocimiento y autoconciencia del profesorado, introduciendo nuevas variables y desde un enfoque mixto, que permita recoger las voces en primera persona de una muestra representativa del profesorado.

Referencias

- Arwas, E. y Flum, H. (2020). «Pushing me ahead before I was ready was a serious mistake!»- School memories and identity development. *International Journal of Educational Research*, (103), 101649. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101649>.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, (39), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>.
- Beijaard, D., Koopman, M., y Schellings, G. (2022). Reframing Teacher Professional Identity and Learning. En I. Menter (Ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 1-23). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_28-1.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Beltman, S. y Poulton, E. (2019). «Take a Step Back': Teacher Strategies for Managing Heightened Emotions. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 661-679. <http://doi.org/10.1007/s13384-019-00339-x>.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.
- Burić, I. y Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917-1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>.
- Burić, I., Slišković, A. y Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: Development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325-349. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682>.
- Burić, I., Slišković, A. y Penezić, Z. (2019). A two-wave panel study on teachers' emotions and emotional-labour strategies. *Stress Health*, 35(1), 27-38. <https://doi.org/10.1002/smi.2836>.
- Chen, J. (2020). Refining the teacher emotion model: Evidence from a review of literature published between 1985 and 2019. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 327-357. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1831440>.
- Cobb, D. J. (2020). Initial teacher education and the development of teacher identity. En M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1-5). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_383-1.
- DaSilveira A., DeSouza, M. L. y Gomes, W. B. (2015) Self-consciousness concept and assessment in self-report measures. *Frontiers in Psychology*, 6(930), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00930>.

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P. y Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169-192. <https://doi.org/10.1080/13450600500467381>.
- Deng, L., Zhu, G., Li, G., Xu, Z., Rutter, A. y Rivera, H. (2018). Student Teachers' Emotions, Dilemmas, and Professional Identity Formation Amid the Teaching Practicums. *Asia-Pacific Educational Researcher*, 27(6), 441-453. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0404-3>.
- Dugas, D. (2021). The Identity Triangle: toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>.
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 4(1), 56-121. <https://doi.org/10.1177/000306515600400104>.
- Erikson, E. H. (1994). Theory of identity development. En E.H. Erikson, *Identity and the life cycle* (pp. 42-57). WW Norton y Company.
- Flum, H. y Kaplan, A. (2012). Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary Educational Psychology*, 37(3), 240-245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.003>.
- Fried, L., Mansfield, C. y Dobozy, E. (2015). Teacher emotion research: Introducing a conceptual model to guide future research. *Issues in Educational Research*, 25(4), 415-441. <http://www.iier.org.au/iier25/fried.html>.
- González, M., Muñoz, M., Cruz, A., Olivares, M. A. y Alfaya, E. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales*, 25(3), 30-41.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E. y Zijlstra, B. J. (2019). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, (27), 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051-X\(00\)00028-7](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051-X(00)00028-7).
- Hernández, V. (10 de julio de 2016). La aplicación del trabajo de Sigmund Freud en la docencia. *Barriozona*. <https://barriozona.com/la-aplicacion-del-trabajo-de-sigmund-freud-en-la-docencia-ser-maestro/>.
- Izaguirre Remón, R. C. y Alba Martínez, D. (2016). Reflexiones sobre el papel de la subjetividad en el proceso docente-educativo. *Multimed*, 20(2), 449-460.
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 3(1), 15-42. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2010.0001.01>.
- Marone, F. y Sirignano, F. (2013). «Subjetividad en la Educación». Una contribución psicoanalítica a la formación docente. *Revista de Educación de Extremadura*, 5, 13-28.
- Meyer, D. (2009). Entering the emotional practices of teaching. En P. A. Schutz y M. Zembylas (Eds.), *Advances in teacher emotion research* (pp. 73-91). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-0564-2_5.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000200007yscript=sci_arttext.
- Rodriguez, F. y Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, (28), 100286. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.
- Sánchez Fernández, M. L. (2015). *Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación* [Tesis de Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints - Universidad Complutense de Madrid. <http://eprints.ucm.es/30831/1/T36155.pdf>.

- Scheier, M. F. y Carver, C. S. (1985). The Self-Consciousness Scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(8), 687-699. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1985.tb02268.x>.
- Schellings, G., Koopman, M., Beijaard, D., y Mommers, J. (2021). Constructing configurations to capture the complexity and uniqueness of beginning teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905793>.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., y Osbon, J. N. (2006). Reflections on Investigating Emotion in Educational Activity Settings. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9030-3>.
- Solari, M. y Martín Ortega, E. (2020). Teachers' Professional Identity Construction: A Sociocultural Approach to Its Definition and Research. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 626-655. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1852987>.
- Vaillant, D. (5-7 de septiembre de 2007). La identidad docente. En M. T. Colén y F. Imbernón (Moderadores), *I Congreso Internacional. Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K. y Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, (35), 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>.
- Zabalza, M. A. (2006). *La Universidad y la docencia en el mundo de hoy*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>.
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>.

Reseña biográfica de las autoras

Nerea Muguruza Azkarraga. Graduada en Educación Primaria y en el Máster de Psicodidáctica. Actualmente es estudiante del Doctorado en Educación: Escuela, Lengua y Sociedad e investigadora en formación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU). Su línea de investigación gira en torno a la formación inicial del profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria en el marco de la reforma de la profesión docente.

Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor. 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 Bilbao (UPV/EHU) y responsable del Máster de Psicodidáctica. Es la Investigadora Principal del Grupo de Investigación PSIDES: Psicología del desarrollo ante los nuevos retos sociales. Sus líneas de investigación giran en torno a problemas emocionales y de conducta de niños/as y adolescentes.

JARDUERA FISIKOAK HOBETU AL DEZAKE ARRAZONAMENDU LOGIKO-MATEMATIKOA?

CAN PHYSICAL ACTIVITY IMPROVE LOGICAL-MATHEMATICAL REASONING?

Egoitz Salsamendi¹, Alaitz Aizpurua, Marian Soroa

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

Laburpena

Azken ikerketek aurkitu dute jarduera fisiko akutua —saio bakarrean egiten den ariketa bezala definitua— errendimendu kognitiboa hobetu dezakeela. Jarduera fisiko akutua eragiten duen berehalako erantzun fisiologikoa jotzen da hobekuntza honen arrazoi nagusizat. Jarduera fisiko akutua unibertsitateko ikasleen errendimendu kognitiboan duen eraginari buruzko literatura urria da. Lan honen helburu nagusia, jarduera fisiko akutua unibertsitateko ikasleen arrazoinamendu logiko-matematikoan eraginik ote duen ikertzea zen. Parte-hartzaileak Lehen Hezkuntzako Gradu 83 ikasle izan ziren (adin tartea: 20-24). Ikasleek Matrize Progresiboen Test Estandarra (SPM) eta euren egoera fisikoaren maila neurtzeko galdetegia (IPAQ-SF) bete zituzten, parte-hartzaileak beraien egoera fisikoaren arabera sailkatuz: baxua, ertaina edo altua. Eraginik esanguratsua egoera fisiko baxuko taldean aurkitu zen, hauek esangarriki handitu zutelarik SPM probaren puntuazioa jarduera fisikoaren ondoren. Emaitzek erakusten dute jarduera fisiko akutua unibertsitateko ikasleen arrazoinamendu logiko-matematikoa hobetzen duela. Edozein kasutan, ikerketa gehiago behar dira iraupen eta intentsitate desberdinetako jarduera fisikoak gaitasun logiko-matematikoan duen eragina ezagutzeko.

Hitz gakoak: arrazoinamendu logiko-matematikoa, jarduera fisiko akutua, maila fisiko, unibertsitateko ikasleak, zeregin kognitiboa.

Abstract

Acute physical activity —defined as a single bout of exercise— has been found to improve cognitive outcome. This is based upon the premise that acute physical activity causes an immediate physiological response. Literature on the influence of acute physical activity on cognitive performance of university students is scarce. The main aim of this work was to investigate the effect of acute physical activity on the logical-mathematical reasoning in university students. Participants were 83 students from the third-year of Primary Education Degree (age range: 20 to 40). They performed the Raven's Standard Progressive Matrices (SPM) test and a fitness level questionnaire (IPAQ-SF) classifying them into categories according to their fitness level: low, moderate or high. The most significant effect was found for the low fitness group, with students increasing significantly their score for the SPM task after acute physical activity. These results show that acute physical activity improves logical-mathematical reasoning of university students. Future research is needed to investigate the effects of physical activity with varying durations and intensities on logical-mathematical reasoning.

Keywords: logical-mathematical reasoning, acute physical activity, fitness level, university students, cognitive task.

¹ Korrespondentzia: Egoitz Salsamendi, Matematikaren, Zientzia Esperimentalen eta Gizarte Zientzien Didaktika Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Hezkuntza eta Kirol Fakultatea, Juan Ibañez de Santo Domingo kalea, 1 (01006 Gasteiz). E-maila: egoitz.salsamendi@ehu.eus

Sarrera

Kirola eta ariketa fisikoa egitea, tradizionaliki, egoera fisikoan eta ongizatean eragiten dituen onurekin lotu izan da (Booth, 2000; Centers for Disease Control and Prevention, 1996; Oja, 1995). Jarduera fisikoak onurak dakartza arnas eta zirkulazio sistematan, bai eta gorputzaren osaeran ere, esaterako, gorputzeko gantz kantitatea murrizten laguntzen du eta masa muskularraren hazkuntza eragiten du. Hortaz gain, transmititu ezin daitezkeen gaixotasun kronikoen prebentzioan ere laguntzan du, hala nola, II motako diabetesa, hipertentsioa, gaixotasun kardiobaskularrak (Keney *et al.*, 2019) eta bular eta koloneko minbiziak ere (Kyu *et al.* 2016; Rock *et al.*, 2020). Ez hori bakarrik, jarduera fisikoa egiteak COVID-19aren infekzio eta hilkortasun arriskua murriztu dezakeela aurkitu da berriki (Salgado-Arana *et al.*, 2021; Sallis *et al.*, 2021).

Azken hamarkadetako ikerketek jarduera fisikoa eta kirola errendimendu kognitiboaren hobekuntzekin erlazionatu dituzte. Hobekuntza hauek haur hezkuntzako ikasleetatik unibertsitatera bitarteko ikasleetara ematen dira (Altenburg *et al.*, 2016; Castelli *et al.*, 2007; Hillman *et al.*, 2008; Palmer *et al.*, 2013; Sannino *et al.*, 2020). Modu erregularrean egiten den jarduera fisikoak (adibidez, astean 2 edo 3 aldiz korrika egitea), garuneko plastikotasunean eragina duela ikusi da, kognizioa hobetzen duten garuneko osagaietan eraginez. Adibidez, ariketa fisiko erregularrak Garunetik Eratorritako Faktore Neurotrofikoaren (GENF) emendioa eragiten du eta honek, aldi berean, ikaskuntza eta kognizioa hobetzen ditu. GENF-ak garuneko hipokanpoko eskualdean egitura aldaketak eragiten ditu eta neuronen, dendriten eta sinapsien kopurua areagotzen dituela ikusi da (Cotman *et al.*, 2002; Jensen, 2000). Gainera, ariketa fisikoaren ondorioz gertatzen den odol fluxuaren emendioak, memoria, pertzepzio espaziala, lengoia eta erabakiak hartzeko gaitasuna bezalako funtzio kognitiboaren sustapena eragin dezake (Blakemore, 2003; Jensen, 2000). Adibidez, Muñoz-Bullón eta bere kideek (2017) unibertsitate mailan eginiko ikerketa batean ikusi zuten fisikoki aktiboagoak ziren ikasleak akademikoki errendimendu hobea zutela.

Modu erregularrean egiten den ariketaz gain, jarduera fisiko akutuak ere errendimendu kognitiboa hobetzen duela ikusi da. Jarduera fisiko akutua saio bakarrean egingdako ariketa bezala definitzen da eta honek eragiten dituen erantzun fisiologikoen ondorioz jasotzen dira hobekuntza kognitiboak. Erantzun fisiologiko hauek adibidez, bihotz taupaden aldaketak, GENF mailan aldaketak eta dopamina, norepinefrina eta epinefrina bezalako odoleko hormonen aldaketak barneratzen dituzte (Basso eta Suzuki, 2017). Naiz eta ikerketa desberdinek emaitza kontrajarriak erakutsi, kontsentsu orokorra da jarduera fisiko akutuak eragin positiboa duela errendimendu kognitiboan (Basso eta Suzuki, 2017; Chang *et al.*, 2012). Chang eta bere kideek (2012) eginiko berrikuspen baten arabera, hainbat faktore eduki behar dira kontutan jarduera fisiko akutuak errendimendu kognitiboan eragin ditzakeen ondorioak aztertzerakoan: 1) jardueraren intentsitatea eta iraupena, 2) jarduera fisikoa egin denetik proba kognitiboa egitera pasa den denbora, 3) test kognitibo mota eta 4) parte-hartzailearen egoera fisikoa.

Verkes eta Dobson-ek (1908) proposatutako Alderantzizko Uaren hipotesiaren arabera errendimendu optimoa altibazio maila ertainean gertatzen da, hau da jarduera fisikoa moderatua denean. Aldiz, aktibazio maila baxu zein altuetan errendimendu kog-

nitiboa kaltetua suertatuko litzateke. Ikerketa honen testuinguruan, Alderantzizko U-aren hipotesiak auresaten du modu moderatuan eginiko jarduera fisikoak izango duela onura kognitibo handiena, beste aktibazio mailekin (baxuagoa edo altuagoa) alderatuz (Knaepen *et al.*, 2010). Ariketa fisikoaren iraupenaren inguruan, Brisswalter eta bere kideek (2002) ondorioztatu zuten gutxienez 20 minutuko aktibitatea behar zela kognizioan eragin onuragarria kusteko. Bestetik, jarduera fisikoa amaitzen denetik test kognitiboa egiten hasten den arte igarotzen den denborak, testaren emaitzetan eragina duela ikusi da. Horrela, denbora-tarte desberdinak aztertu izan dira: test kognitiboa jarduera fisikoa gauzatu bitartean egin denean, jarduera fisikoa amaitu eta berehala egin denean (0-10 minutu bitartean), edo denbora tarte luzeagoa utzi ondoren. Eragin positiboena jarduera fisikoa amaitu eta proba kognitiboa 11-20 minututara egin denean ikusi dira eta ariketa fisikoaren eragina baretu egiten da denbora-tartea handituz joan ahala (Chang *et al.* 2012). Dietrich-en (2006) Hipofrontaltasun Iragankorraren hipotesiaren arabera, jarduera fisikoak eta prozesu kognitiboak antzekoak diren estruktura eta metabolismo neuronalak erabiltzen dituzte. Beraz, egiten den jarduera fisiko edota zeregin kognitiboaren arabera, lehenengoaren eragina positiboa edo negatiboa izan daiteke bigarrenarentzat. Horrela, Etnier eta bere kideek (1997) eginiko meta-analisi batean ondorioztatu zuten, jarduera fisikoa onuragarria izango zela baldin eta egiten den jarduera fisikoak gorputzaren mugimendu koordinatu konplexuak eskatzen baditu eta mugimendu horiek kogniziorako beharrezkoak diren garuneko egitura era funtzio berdinak erabiltzen badituzte. Bestelako jarduera fisikoak eragin negatiboa izan dezake errendimendu kognitiboan (Etnier *et al.*, 1997). Bestalde, hainbat ikerketek adierazten duten modura, jarduera akutu batekiko GENF-aren erantzuna parte-hartzailearen egoera fisikoaren arabera izango da (Zolads *et al.* 2008), eragin positibo nabarmenenak egoera fisiko baxueneko parte-hartzaileetan jasoz (Llorens *et al.*, 2015). Azkenik, egoera fisikoa, oro har, gizabanako batek eguneroko jarduerak errendimendu, erresistentzia eta indar optimoarekin gauzatzeko gaitasunari deritzo. Ondorioz, muskulu-masa eta bihotz-biriketako gaitasuna ez dira bertan eragiten duten faktore bakarrak (Campell *et al.*, 2013). Izan ere, emakumezkoek, orokorrean, nahiz eta bihotz-biriketako gaitasun eta muskulu-masa txikiagoak izan, gizonezkoek baino malgutasun eta erresistentzia fisiko handiagoa izaten dute (Bouchard *et al.*, 2006).

Adimen anizkoitzen teorian (Gardner, 1983), adimena gaitasun orokor bakar bat baino, atal desberdinez osatutako batasun bat bezala proposatzen da. Nahiz eta teoria honek babes enpiriko gutxi jaso izan duen (Waterhouse, 2010), hezkuntzan oso erabilia izan ohi da marko teoriko gisa (Gardner eta Hatch, 1989; Lopez de Sosoaga *et al.*, 2015). Teoria honetan proposatzen den adimenetako bat arrazoinamendu logiko-matematikoa da, zeina abstrakzioarekin, pentsamendu numeriko eta kritikoarekin lotzen den. Teoria horren arabera, arrazoinamendu logiko-matematikoan iaioa den pertsona baten sistema kausal baten oinarrian dauden printzipioak ikusteko eta ulertzeko gaitasun handia du. Gaitasun hori, gainera, adimen orokorrarekin eta adimen jariatuarekin edo *g* faktorearekin oso lotua dagoela uste da (Gardner, 1983).

Beraz, jakina da modu erregularrean egiten den jarduera fisikoak eragin positiboa duela haur, gazte eta nerabeen errendimendu akademikoan edota hizkuntzak, zientziak eta matematikak bezalako ikasgaitan (Altenburg *et al.*, 2016; Castelli *et al.*, 2007; Hillman *et al.*, 2008; Palmer *et al.*, 2013; Sannino *et al.*, 2020). Unibertsitateko ikasleengan, aldiz, egoera ez da hain argia. Unibertsitate mailan eginiko ikerketa batzuek lotura ahu-

lak edo negatiboak aurkitu izan dituzte jarduera fisiko erregularraren eta errendimendu akademikoaren artean (El Ansari eta Stock, 2014), baina orokorrean bi aldagaien artean erlazio positiboa dagoela uste da (Keating *et al.*, 2013; Muñoz-Bullón *et al.*, 2017). Hala eta guztiz ere, jarduera fisiko akutuak unibertsitateko ikasleen errendimendu akademikoan duen eraginari buruzko literatura urria da, eta are urriagoa arrazoinamendu logiko-matematikoan duen eraginari dagokionez (Basso *et al.*, 2014; Dodwell *et al.*, 2018).

Helburu eta hipotesiak

Lan honen helburu nagusia jarduera fisiko akutuak, hau da, saio bakarrean egingako jarduera fisikoak, unibertsitateko ikasleen arrazoinamendu logiko-matematikoan duen eragina aztertzea zen. Proposatu ziren hipotesi zehatzak ondorengoak izan ziren:

1. Arrazoinamendu logiko-matematikoari eragiten dion faktore nagusia jarduera fisiko akutua izango da, hau da, jarduera akutua egiten duten parte-hartzaileek arrazoinamendu logiko-matematika neurtzen duen zereginean puntuazio altuagoa izango dute, ariketa fisikoa egiten ez duten ikasleekin alderatuta.
2. Egoera fisiko baxua duten parte-hartzaileek, arrazoinamendu logiko-matematika neurtzen duen zereginean puntuazio altuagoa izango dute, egoera fisiko ertaina edo altua duten ikasleekin konparatuta.
3. Sexuen artean ez da egoera fisikoan desberdintasunik aurkituko, eta ondorioz, sexua ez da izango arrazoinamendu logiko-matematikoan eragiten duen faktoreetako bat.

Metodoa

Parte-hartzaileak

Guztira 83 izan ziren ikerketan parte hartu zuten ikasleak, guztiak Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Hezkuntza eta Kirol Fakultateko Lehen Hezkuntza Graduoko 3. mailakoak. 42 emakume (%50.6) eta 41 gizonetzko (% 49.4) aukeratu ziren komenientziaz, 20-24 urte bitartekoak (batezbeste 21.6 ± 1.03 urte). Parte-hartzaile guztiak taldeka ebaluatu ziren fakultateko ikasgeletan edo erabilera anizkoitzeko aretoan, ikasturteko 2. lauhilekoan. Parte-hartzaileen identifikazioa ezkutuan mantentzeko kode alfanumerikoak erabili ziren, jasotako informazio pertsonala identifika ezina zelarrik eta ikertzaileek soilik eskuratu zezaetelarrik. Parte-hartzaileek ez zuten inolako konpentsazio ekonomikorik edo bestelakorik jaso.

Instrumentuak

Datu soziodemografikoak

Parte-hartzaileek *ad hoc* sortutako galdetegi bat bete zuten beraien datu soziodemografikoen inguruan, hala nola, adina, sexua eta identifikazio zenbakia.

Arrazoinamendu logiko-matematikoa

Parte-hartzaileen arrazoinamendu logiko-matematikoa Raven-en Matrizen Progresibo Test Estandarra erabiliz neurtu zen —Raven's Standard Progressive Matrices, SPM— (Raven *et al.*, 2001). Test honek ikasleen arrazoitzeko gaitasuna neurtzen du, eta hau, Spearman-en adimen orokorraren (g faktorea) eta gaitasun kognitiboaren osagai deduktiboaren parte da (Kalat, 2014). SPM proba hezkuntza arloko ikerkuntzan erabili ohi den test ez-berbala da eta taldean burutu daiteke, 5 urtetatik hasi eta adin ezberdinetako parte-hartzaileak ikertzeko aukera emanez (Bilker *et al.*, 2012). Proba hau 60 puzzle-diagramaz osatua dago, 2 dimentsiotan aldi berean aldaketa serieak erakusten ditu eta zailtasunaren arabera aurkezten dira progresioan. Puzzle bakoitzari zati bat falta zaio eta parte-hartzaileak erakusten zaizkion aukeren artean hautatu beharko du zuzena. Probaren fidagarritasuna aztertzen duten 40 ikerketa baino gehiago daude argitaratuta eta guztiek barne-koherentzia eta test-retest fidagarritasun altuak handiak erakusten dituzte (Raven *et al.*, 2001).

Egoera fisikoa

Parte-hartzaileen egoera fisiko indibiduala IPAQ-SF —International Physical Activity Questionnaire-Short Form— (Craig *et al.*, 2003) galdetegiaren bidez neurtu zen. Galdetegia ingelesezko bertsio originaletik euskarara itzuli zuten ikerketa honen autoreek. Bederatzi item dituen galdetegi honek aktibitate fisikoa 4 intentsitate mailatan sailkatzen du: 1) intentsitate biziko jarduera, adibidez lasterka bizi aritzea; 2) intentsitate moderatuko jarduera, adibidez aisialdian bizikletan ibiltzea; 3) intentsitate baxuko jarduera, adibidez oinez lasai ibiltzea; eta 4) eserita egotea. Kategoria bakoitzean parte-hartzaileek zehaztu behar izaten dute egunean zenbat ordu jarduten diren eta asteko zenbat egunetan. Emaizta, astean egindako ZMB —Zeregin Metaboliko Baliokidea— orduak izaten dira. ZMB bat atsedendaldian egiten den energia gastuaren berdina da eta gutxi gorabehera $3,5 \text{ ml O}_2 \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$ dira (Hagstromer *et al.*, 2006). Banakako egoera fisikoa kalkulatzeko, IPAQ-SF datuak energia gastuaren ZMB kopuru bezala estimatu ziren (Ainsworth *et al.*, 2000). Asteko jarduera kategoria bakoitzaren ordu kopurua jarduera horretako ZMB puntuazioa espezifikoarekin biderkatu zen (Craig *et al.*, 2003). Lee eta kideen (2011) proposamena jarraituz, hiru kategoriatan banatu zen parte-hartzaileen egoera fisikoa: 1) egoera fisiko baxua, ZMB kopurua 3tik behera; 2) egoera fisiko ertaina, ZMB kopurua 3 eta 6 bitartean; eta 3) egoera fisiko altua, ZMB kopurua 6tik gora.

Prozedura

Ikerketak pre-test/post-test moduko esku-hartze diseinua jarraitu zuen, parte-hartzaileak bi taldetan banatuz: Kontrol Taldea (KT) eta Talde Esperimentala. SPM proba lehen aldiz otsaileko lehen astean pasa zen eta bigarrena aste bete beranduago, talde guztietan. Bestetik, Talde Esperimentala bi azpitaldeetan banatu zen: A eta B. TE-A azpitaldeak pre-test/post-test prozedura ohiko moduan egin zuen, hau da, lehendabizi SPM proba egin zuen eta handik aste betera bigarren SPM proba egin baino lehen izan zuen esku-hartze esperimentala (hau da, jarduera fisikoa). TE-B azpitaldearen prozedura desberdina izan zen, hau da, lehen SPM proba baino lehen egin zuen esku-hartze esperimentala eta handik astebetara bigarren SPM proba egin zuen zuzenean (1. taula). SPM probak jarduera fisi-

koa egin eta 10-15 minututara egin ziren. Bestalde, Kontrol Taldeak ez zuen ariketa fiskorik egin, gutxienez, SPM proba egin baino 2 ordu lehenago. Ikasleak ez ziren ikerketa egingo zenaren jakitun. Prozedura honen helburua, TE eta KT taldeetako parte-hartzaileen arteko kutsadura murriztea zen. IPAQ-SF galdetegia ikasle guztiek bete zuten 2. SPM testa eta as-tebetera, parte-hartzailearen baldintza esperimentalak kontutan hartu gabe. Parte-hartzaileei SPM testa egiteko behar zuten denbora hartzeko esan zitzairen, probaren iraupena ere neurtu zelarik. Aldagai hau ondoren burututako analisisetan sartu zen.

1. taula

Prozedura esperimentalak talde eta azpitalde bakoitzerako Kontrol Taldean eta Talde Esperimentalean

	Azpitaldeak	1. SPM testa	2. SPM testa
Kontrol Taldea	- ($n = 22$)	Esku-hartzerik ez	Esku-hartzerik ez
Taldea Esperimentalak	A ($n = 42$)	Esku-hartzearen ondoren	Esku-hartzerik ez
	B ($n = 19$)	Esku-hartzerik ez	Esku-hartzearen ondoren

Oharra. «→» ikurrak azpitaldeen gabezia adierazten du Kontrol Taldearen barruan.

Esku-hartzea (aktibitate fisikoa)

Esku-hartzea, 20 minutuko luzapena zuen intentsitate moderatuko ariketa fisiko saio bakar bat izan zen. Saioa *ad hoc* diseinatu zen Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) Hezkuntza eta Kirol Fakultateko, Gorputz Heziketako Olatz Bastarrica eta Judit Martinez doktoreekin batera. Saioa parte-hartzaileen bihotz taupaden erritmoa modu esanguratsuan igotzeko asmoarekin diseinatu zen. Jarduerak estazio desberdinetan egin ziren, 4-6 ikasleko taldekatzeak zeudelarik estazio bakoitzean aldiro. 1.go estazioan, parte-hartzaileak sokasaltoan aritu ziren. 2.go estazioan, banku baten gainetik egin behar zuten salto alde batetik bestera; bankuaren altuera 35 cm-koa zen. 3.go estazioan, parte-hartzaileei jauziak egiteko eskatu zitzairen. 4.enean, elkarren segidan jarrita zeuden 18 eraztun baino gehiago saltatzeko eskatu zitzairen, ezkerreko oina eta eskuinekoa txandakatuz. Eratzunen segidaren amaierara iristean, hasierara itzultzen ziren. Azken estazioan, beso eta sorbalda ariketak egin zituzten 2-3 kg-tako baloi medizinalarekin. Ikasleak estazio bakoitzean 4 minutuko saioak egiten zituzten, estazioen artean minutu bateko atsedendia zutelarik. Parte-hartzaileei jardueran zehar intentsitate moderatu batean aritzeko eskatu zitzairen eta intentsitate hau saio guztian zehar mantentzen saiatzeko eskatu zitzairen.

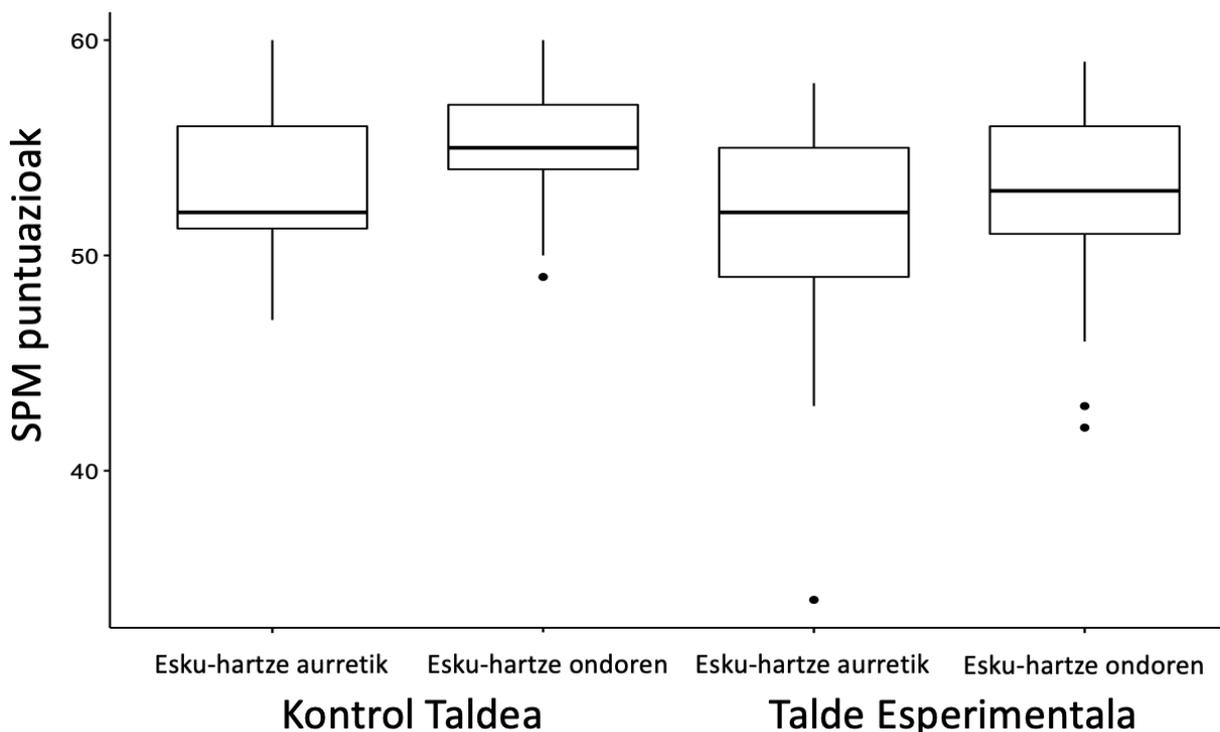
Analisi estatistikoak

Aurretiaz egin zen Shapiro-Wilk testak erakutsi zuen aldagaiek normaltasunaren suposizioa urratzen zutela. Aldagai guztien bariantzaren inflazio faktoreak 3tik beherako baloreak erakutsi zituzten, aldagaien artean kolinealtasunik ez zegoela adieraziz (Cohen *et al.*, 2002). Ondorioz, Wilcoxon-en analisia eta Pearson-en Txi-karratuaren testa erabili ziren sexuen arteko desberdintasunak ikusteko SPM proben puntuazioan eta egoera fisikoan, hurrenez hurren. Kruskal-Wallis-en analisia erabili zen ondoren-

goak konparatzeko: 1) SPM proben puntuazioak Kontrol Taldea, Talde Esperimentala eta Talde Esperimentaleko 2 azpitaldeen artean (KT, TE-A eta TE-B); 2) SPM probaren puntuazioak egoera fisiko desberdina zuten pertsonengan; eta 3) SPM probaren iraupena Kontrol Taldea eta Talde Esperimentalaren azpitaldeen artean. Wilcoxon-en analisia erabili zen bikotekako konparazio anizkoitzak egiteko. Analisi guztiak R 4.1.0 software askean egin ziren. Esangarritasun maila .05ean ezarri zen.

Emaizak

Sexuen artean ez zen desberdintasunik topatu egoera fisikoan ($\chi^2 = .79$; $p = .67$) eta SPM probaren puntuazioan ($W = 720.5$; $p = .19$), ondorioz, bi sexuak bateratu egin ziren ondorengo analisisetan. Batezbesteko SPM proben emaitzak 1.7 puntu handitu ziren KT taldearentzat esku-hartzearen ondoren eta 1.6 puntu TE taldearentzat (1. grafikoa). SPM proben emaitzak 1.8 puntu igo ziren TE-A azpitaldearentzat eta 1.0 puntu TE-B azpitaldearentzat (2. taula). Kruskal-Wallis analisiak agerian utzi zuen ez zegoela ezberdintasun esanguratsurik baldintza esperimental desberdineko emaitzen artean ($\chi^2 = 17.35$; $p = .57$). Bikotekako konparazio anizkoitzak ere adierazi zuen ez zegoela ezberdintasun esanguratsurik talde eta azpitaldeen artean esku-hartze aurretik eta esku-hartze ondorengo emaitzetan (2. taula)



Oharra: Kutxa diagramen erdiko lerroak mediana adierazten du. Kutxak kuartil arteko heina adierazten du eta lerroek medianatik % 95ean aldentzen diren balioak adierazten dituzte. Azkenik, puntuak balio arraroak adierazten dituzte. Ikus daitezkeen desberdintasunak ez ziren estatistikoki esanguratsuak.

1. grafikoa

SPM proben puntuazioen kutxa diagramak Kontrol Taldearentzat eta Talde Esperimentalarentzat esku-hartzearen aurretik eta ondoren

2. taula

Batezbesteko SPM proben puntuazioak eta desbideratze estandarrak Kontrol Taldearentzako, Talde Esperimental osoarentzako (A + B) eta Talde Esperimentaleko A eta B azpitaldeentzako, esku-hartzea egin aurretik eta ondoren

	Azpitaldeak	SPM puntuazioak esku-hartze aurretik	SPM puntuazioak esku-hartze ondoren	W	p
Kontrol Taldea	– (n = 22)	53.1 ± 3.7	54.8 ± 2.0	177.5	.131
Talde Esperimentala	A + B (n = 61)	51.4 ± 4.6	53.0 ± 3.9	1526	.086
	A (n = 42)	50.2 ± 4.5	52.0 ± 3.9	685.5	.078
	B (n = 19)	54.2 ± 3.3	55.3 ± 3.0	150	.377

Oharrak. «–» ikurrak azpitaldeen gabezia adierazten du Kontrol Taldearen barruan /Taldea eta azpitalde bakoitzerako lagin tamaina parentesi artean adierazia dago.

Batezbesteko SPM probaren puntuazioari dagokionez (3. taula), 3.1 puntu igo zen egoera fisiko baxuko taldearentzat esku-hartzea egin ondoren, 1.1 puntu egoera fisiko ertaineko taldearentzat, eta .4 puntu egoera fisiko altuko taldearentzat. Kruskal-Wallis analisiak erakutsi zuen, orokorrean, ez zegoela desberdintasun esanguratsurik taldeen artean SPM probaren puntuazioari emaitzari zagokiola ($\chi^2 = 9.17$; $p = .10$). Dena den, egoera fisiko baxuko taldearentzat, Wilcoxon-en analisiak erakutsi zuen desberdintasuna estatistikoki esanguratsua zela, esku-hartzearen ondoren.

3. taula

Batezbesteko SPM proben puntuazioak eta desbideratze estandarrak egoera fisiko desberdinentzako, esku-hartzea egin aurretik eta ondoren

Egoera fisikoa	SPM puntuazioak esku-hartze aurretik	SPM puntuazioak esku-hartze ondoren	W	p
Baxua (n = 17)	49.1 ± 5.6	52.2 ± 3.9	81	.03*
Ertaina (n = 30)	52.6 ± 3.5	53.7 ± 3.5	410	.57
Altua (n = 14)	51.9 ± 4.4	52.3 ± 4.8	89.5	.71

* $p < .05$.

Oharra: lagin tamaina parentesi artean adierazia dago

Azkenik, batezbesteko SPM proben iraupenak 4. Taulan daude laburbilduta. SPM proba lehen aldiz egiterakoan talde eta azpitalde desberdinek, batezbeste, 28.6 minutu eman zituzten. Aldiz, proba bigarren aldiz egiteko, batezbeste, 23.4 minutu eman zituzten. Kruskal-Wallis analisiak, orokorrean ez zuen desberdintasun esanguratsurik adierazi proba egiteko iraupenean talde eta azpitaldeen artean ($\chi^2 = 47.62$; $p = .06$). KT taldeak 10 minutu murriztu zuen SPM probaren iraupena lehen saiotik bigarrenera, TE-A

azpitaldeak 2.5 minutu murriztu zuen iraupena eta Te-B azpitaldeak 12.5 minutu. Wilcoxon analisiak desberdintasun esanguratsuak aurkitu zituen SPM probaren iraupenean, talde eta azpitaldeen barruan, lehen eta bigarren saioen artean.

4. taula

Batezbesteko SPM proben iraupena (minutuetan) eta desbideratze estandarra azpitalde bakoitzerako lehen eta bigarren SPM proben artean

	Azpitaldeak	1. SPM probaren iraupena	2. SPM probaren iraupena	W	p
Kontrol Taldea	- (n = 22)	33.7 ± 11.6	23.1 ± 6.8	388.0	***
Talde Esperimentala	A (n = 42)	22.2 ± 4.1	19.7 ± 4.5	340.5	***
	B (n = 19)	29.8 ± 10.0	17.3 ± 2.8	557.5	**

** = $p < 0.01$. *** = $p < 0.001$.

Oharrak: 1. SPM proba A Talde Esperimentalarentzat esku-hartzearen ondoren izan zen. «-» ikurrak azpitaldeen gabezia adierazten du Kontrol Taldearen barruan/ Lagin tamaina parentesi artean adierazten da.

Eztabaida eta ondorioak

Ikerketa honen helburu nagusia saio bakarreko eta intentsitate moderatuko ariketa fisikoak, unibertsitateko ikasleen arrazoinamendu logiko-matematikoan zuen eragina aztertzea izan zen. Lehenik, ariketa fisiko akutua egiten zuten parte-hartzaileek arrazoinamendu logiko matematikoko proban ariketa fisikoa egiten ez zuten ikasleeekin alderatuz puntuazio altuagoa izango zutelako hipotesia testatu zen. Espero ez bezala, esku-hartze esperimentalak ez zuen desberdintasun esanguratsurik erakutsi talde hauen artean, modu orokorren. Emaitza horren arrazoi bat izan daiteke, SPM probaren bigarren pasea lehenengo pasea egin eta astebeteko atzerapenarekin soilik egin izana. Izatez, parte-hartzaile askok adierazi zuten bigarren SPM probaren pasearen amaieran, hainbat puzzle gogoan zituztela, akatsak egin izana ohartu zirela eta erantzun desgokiak aldatu zituztela. Horrelakoak ekiditeko, 1 eta 3 hilabete artean itxaron beharko litzateke proben artean (Reed *et al.*, 2010). Hala eta guztiz ere, aipatzeko da ikasle batzuek okerreko erantzun batzuk zuzendu zituzten bitartean, beste batzuk zuzen zituzten erantzunak oker zeudenengatik aldatu zituztela. Denbora tarte labur honek sor zitzakeen arazoak murriztu aldera, ikerketa honetan TE taldea 2 azpitaldeetan banatu zen: TE-A eta TE-B. TE-A azpitaldean, parte-hartzaileek ariketa fisikoa lehen SPM proba egin aurretik gauzatu zuten eta, aldiz, TE-B azpitaldeak ariketa fisikoa bigarren SPM proba egin aurretik. Hain zuzen ere, SPM probaren iraupena laburragoa izan zen probaren bigarren pasean, parte-hartzaileek zeregineko hainbat puzzle, neurri batean, gogoratzen zituztela iradokiz. Dena den, TE-A azpitaldeko hainbat parte-hartzaileek adierazi zuten konparazioz «buruz ez horren arin» edo «lokartuago» sentitzen zirela probaren bigarren pasean, hau da, ariketa fisikoa egin ez zutenean. Emaitzek ez zuten desberdintasun estatistiko esanguratsurik adierazi sexuen edo egoera fisikoen artean, ikerketa honen hipotesiekin eta aurretik eginiko ikerketen emaitzekin adostasunean (Hagströmer *et al.*, 2006).

Ikerketa honen bigarren hipotesiaren arabera, arrazoinamendu logiko-matematikoa eragin handiena egoera fisiko baxuko parte-hartzaileengan adieraziko zen eta emaitzek, hain zuzen ere, hori adierazi zuten. Ariketa fisiko akutuaren eragina esanguratsua izan zen egoera fisiko baxuko parte-hartzaileengan, egoera fisiko ertaina edo altuko taldeetako parte-hartzaileetan ez bezala. Aurretik eginiko ikerketek ere hori bera erakusten dute, hau da, eragin positibo nabarmenenak egoera fisiko baxuko parte-hartzaileek adierazten dituztela (Llorens *et al.*, 2015; Zolads *et al.*, 2008). Jarduera fisiko akutuak aldaketa fisiologikoak eragiten ditu. Aldaketa hauen artean ditugu, bihotz taupaden bizkortzea, non, aldi berean, odol fluxua eta oxigenazioa emendatzen duen garunean; eta odol plasmako katekolaminen ekoizpena eta jariapena, hala nola, dopamina, norepinefrina eta epinefrina (Basso eta Suzuki, 2017). Azken hauek garuna «esnazen» dute eta erne eta prest jarri aurrean duen lanarekiko (Chang *et al.*, 2012). Aldaketa fisiologikoak, oro har, organismoek, beren ingurunean izaten dituzten aldaketen ondorioz estresatuta daudenean gertatzen dira, eta ondorioz, estresa handitzen den bezala handitzen da erantzun fisiologikoa (Schneiderman *et al.*, 2011). Hau guztia, berriro ere, efektuen mekanismo potentzialarekin erlazionatzen da, non ariketa fisiko akutuak erantzun fisiologiko handiagoak eragingo dituen egoera fisiko baxuko parte-hartzaileetan (Zolads *et al.*, 2008). Egoera fisiko ertaina edo altua duten parte-hartzaileak estresaren eraginera ohituagoak egonda, hau da, ariketa fisikora ohituagoak egonda, beraien erantzun fisiologikoa ez da nabarmena, edo ez da aldaketa nabarmenik ematen.

Ikerketa honek hainbat muga izan zituen egoera fisikoa neurtzerako orduan. Nahiz eta egoera fisikoa neurtzeko IPAQ-SF galdetegia modu zabal batean erabiltzen den eta oso fidagarria den (Craig *et al.*, 2003), Lee eta bere kideek (2011) aurkitu zutenaren arabera, galdetegiak korrelazio txikia erakusten zuen egoera fisikoa neurtzeko tresnekin. Honen arrazoietakoa bat, beraien ikerketaren arabera, IPAQ-SF galdetegiak parte-hartzaileen egoera fisikoaren gainestimazioa egiteko joera izatea litzateke, behintzat azelerometroarekin edo bihotz taupadak neurtzeko monitoreak bezalako tresnekin alderatuta. Hau kontutan hartuta, ikerketa honetarako bi ondorio nagusi atera daitezke: 1) ikerketa honetan parte hartu duten ikasleak galdetegiak erakutsitako baina egoera fisiko baxuagoa dute eta, 2) komenigarria litzateke jarduera fisikoaren eragina eta egoera fisikoa neurtzeko prozedura zehatzagoak erabiltzea (Hagströmer *et al.*, 2006).

Beste muga posiblea, parte-hartzaileen jarduera fisikoaren intentsitatea kontrolpean mantentzekoa izan zitekeen. Parte-hartzaileei azalpenak eman zitzaizkien intentsitate moderatu batean aritzeko eta hau esku-hartze osoan zehar mantentzen saiatzeko. Dena den, ez zen inolako monitorizazio tresnarik erabili hau benetan horrela izan zedin ziurtatzeko. Etorkizuneko ikerketetan bihotz taupaden monitore bat erabiltzeak, parte-hartzaileek jarduera fisikoa intentsitate moderatuan egiten ari direla kontrolatzen lagunduko luke, bakoitzaren oxigeno kontsumo maximoa edota bihotz taupada maiztasun maximoaren arabera (Astrand, 1960; Whaley *et al.*, 2006).

Inplikazioak unibertsitateko ikasleentzat

Lan honetako aurkikuntzek erakusten dute ariketa moderatu saio labur bakar baten unibertsitateko ikasleen arrazoinamendu logiko-matematiko hobetu dezakeela. Saioaren luzapena nahikoa izan zen efektua nabarmentzeko eta honek unibertsitateko

esparruan aplikagarriak diren ondorioak dakartza, orokorrean. Adibidez, unibertsitateko ikasgaien arteko 20-30 minutuko atsedendian horrelako jarduera fisikoak arazo handirik gabe inplementatu daitezke. Era berean, arrazoinamendu logiko-matematika eskatzen duen zeregin kognitibo bat hobetu nahi duten unibertsitateko ikasleek 20 minutuko iraupena duen jarduera fisiko moderatua egitea komenigarria lukete (adibidez erritmo bizian ibiltzea edo esku-hartzean planteatu diren bezalako jarduerak), proba edo azterketa bat egiten hasi baino 10-15 minutu lehenago.

Espezifikoki Lehen Hezkuntza Graduko ikasleei dagokienez, zeregin logiko-matematikoetan norbere edo besteen errendimendua hobetzeko lagungarriak izan daitezkeen baliabideak ezagutzea erabilgarria izan dakieke. Ikerketa emaitzak eta irakaskuntza uz-tartuz, ikasle goaren errendimendua hobetu daiteke eta, aldi berean, horiei etorkizunean baliogarriak izango zaizkien baliabideak eskuratzen lagundu. Edozein kasutan, ikerketa gehiago behar dira iraupen eta intentsitate desberdinetako jarduera fisikoak unibertsitateko ikasleen gaitasun logiko-matematikoan duen eragina hobeto ezagutzeko.

Erreferentziak

- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., O'Brien, W. L., Bassett, D. R. Jr., Schmitz, K. H., Emplincourt, P. O., Jacobs, D. R. Jr. eta Leon, A. S. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(9), S498-S504. <http://doi.org/10.1097/00005768-200009001-00009>.
- Altenburg, T. M., Chinapaw, M. J. M. eta Singh, A. S. (2016). Effects of one versus two bouts of moderate intensity physical activity on selective attention during a school morning in Dutch primary schoolchildren: a randomized control trial. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19, 820-824. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.12.003>.
- Astrand, I. (1960). Aerobic work capacity in men and women with special reference to age. *Acta Physiologica Scandinavica. Supplementum*, 49(169), 1-92.
- Basso, J. C., Shang, A., Elman, M., Karmouta, R. eta Suzuki, W. A. (2014). Acute exercise improves prefrontal cortex but not hippocampal function in healthy adults. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 21(10), 791-801. <http://dx.doi.org/10.1017/S135561771500106X>.
- Basso, J. C. eta Suzuki, W. A. (2017). The effects of acute exercise on mood, cognition, neurophysiology, and neurochemical pathways: a review. *Brain Plasticity*, 2(2), 127-152. <http://dx.doi.org/10.3233/BPL-160040>.
- Bilker, W. B., Hansen, J. A., Brensinger, C. M., Richard, J., Gur, R. E. eta Gur, R. C. (2012). Developed of abbreviated nine-item forms of the Raven's Standard Progressive Matrices test. *Assessment*, 19(3), 354-369. <http://dx.doi.org/10.1177/1073191112446655>.
- Blakemore, C. L. (2003). Movement is essential for learning. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(9), 22-25. <https://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608514>.
- Booth, M. (2000). Assessment of physical activity: an international perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(2), 114-120. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.11082794>.
- Bouchard, C., Blair, S. N. eta Haskell, W. L. (2006). *Physical activity and health* (2nd ed.). Human Kinetic.
- Brisswalter, J., Collardeau, M. eta Rene, A. (2002). Effects of acute physical exercise characteristics on cognitive performance. *Sports Medicine*, 32(9), 555-566. <https://dx.doi.org/10.2165/00007256-200232090-00002>.
- Campbell, N., De Jesus, S. eta Prapavessis, H. (2013). Physical Fitness. In: Gellman, M. D. eta Turner, J. R. (Eds.), *Encyclopedia of Behavioural Medicine* (pp. 1486-1489). Springer Publishing. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_1167.

- Castelli, D. M., Hillman, C. H., Buck, S. M. eta Erwin, H. E. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport y Exercise Psysiology*, (29), 239-252. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.2.239>.
- Centers for Disease Control and Prevention (1996). *Physical Activity and Health. A Report from the Surgeon General*. CDC.
- Chang, Y.-K. Labban, J. D., Gapin, J. I. eta Etnier, J. L. (2012). The effects of acute exercise on cognitive performance: a meta-analysis. *Brain Research*, (1453), 87-101. <http://dx.doi.org/10.1016/j.brainres.2012.02.068>.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. eta Aiken, L.S. (2002) *Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Science* (3rd ed.). Routledge.
- Cotman, C. W. eta Engesser-Cesar, C. (2002). Exercise enhances and protects brain function. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 20(2), 75-79. <https://doi.org/10.1097/00003677-200204000-00006>.
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjoström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., Pratt, M., Ekelund, U., Yngve, A., Sallis, J. F. eta Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381-1395. <http://dx.doi.org/10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB>.
- Dietrich, A. (2006). Transient hypofrontality as a mechanism for the psychological effects of exercise. *Psychiatry Research*, 145(1), 79-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2005.07.033>.
- Dodwell, G., Müller, H. J. eta Töllner, T. (2018). Electroencephalographic evidence for improved visual working memory performance during standing and exercise. *British Journal of Psychology*, 110(2), 440-427. <https://doi.org/10.1111/bjop.12352>.
- El Ansari, W. eta Stock, C. (2014). Relationship between attainment of recommended physical activity guidelines and academic achievement: undergraduate students in Egypt. *Global Journal of Health Science*, 6(5), 274-283. <http://dx.doi.org/10.5539/gjhs.v6n5p274>.
- Etnier, J. L., Salazar, W., Landers, D. M., Petruzzello, S. J., Han, M. eta Nowell, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 249-277. <http://dx.doi.org/10.1123/JSEP.19.3.249>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. eta Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Research*, 18(8), 4-10. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X018008004>.
- Hagströmer, M., Oja, P. eta Sjöström, M. (2006). The International Physical Activity Questionnaire (IPAQ): a study of concurrent and construct validity. *Public Health Nutrition*, 9(6), 755-762. <https://doi.org/10.1079/PHN2005898>.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I. eta Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58-65. <https://doi.org/10.1038/nrn2298>.
- Jensen, E. (2000). Moving with the brain in mind. *Educational Leadership*, 58(3), 34-37. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov00/vol58/num03/Moving-with-the-Brain-in-Mind.aspx>.
- Kalat, J. W. (2014). *Introduction to Psychology* (10th ed.). Cengage Learning.
- Keating, X., Castelli, D. eta Ayer, S. (2013). Association of weekly strength exercise frequency and academic performance among students at a large university in the United States. *Journal of Strength y Conditioning Research*, 27(7), 1988-1993. <http://doi.org/10.1519/JSC.0b013e318276bb4c>.
- Keney, W. L., Wilmore, J. H. eta Costill, D. L. (2019). *Physiology of Sports and Exercise* (7th ed.). Human Kinetics.

- Knaepen, K., Goekint, M., Heyman, E. M. eta Meeusen, R. (2010). Neuroplasticity – exercise-induced response of peripheral brain-derived neurotrophic factor: a systematic review of experimental studies in human subjects. *Sports Medicine*, 40(9), 765-801. <http://dx.doi.org/10.2165/11534530-000000000-00000>.
- Kyu, H. H., Bachman, V. F., Alexander, L. T., Mumford, J. E., Afshin, A., Estep, K., Veerman, J. L., Delwiche, K., Iannarone, M. L., Moyer, M. L., Cercy, K., Vos, T., Murray, C. J. L. eta Forouzanfar, M. H. (2016). Physical activity and risk of breast cancer, colon cancer, diabetes, ischemic heart disease and ischemic stroke events: systematic review and dose-response meta-analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *The BMJ*, (354), i3857. <https://doi.org/10.1136/bmj.i3857>.
- Lee, P. H., Macfarlane, D. J., Lam, T. H. eta Stewart, S. M. (2011). Validity of the international physical activity questionnaire short form (IPAQ-SF): a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, (8), 115. <http://dx.doi.org/10.1186/1479-5868-8-115>.
- López de Sosoaga, A., Ugalde, A. I., Rodríguez-Miñambres, P. eta Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20125>.
- Llorens, F., Sanabria, D. eta Huertas, F. (2015). The influence of acute intense exercise on exogenous spatial attention depends on physical fitness level. *Experimental Physiology*, 26(1), 20-29. <http://dx.doi.org/10.1027/1618-3169/a000270>.
- Muñoz-Bullón, F., Sanchez-Bueno, M. J. eta Vos-Saz, A. (2017). The influence of sports participation on academic performance among students in higher education. *Sport Management Review* 20(4), 365-378. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2016.10.006>.
- Oja, P. (1995). Descriptive epidemiology of health-related physical activity and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(4), 303-312. <https://doi.org/10.1080/02701367.1995.10607916>.
- Palmer, K. K., Miller, M. W. eta Robinson, L. E. (2013). Acute exercise enhances preschoolers' ability to sustain attention. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 35, 433-437. <https://doi.org/10.1123/jsep.35.4.433>.
- Raven, J. C., Court, J. H. eta Raven, J. (2001). *Raven Matrices Progresivas* (3rd ed.). TEA Ediciones.
- Reed, J. A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V. P. eta Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(3), 343-351. <http://dx.doi.org/10.1123/jpah.7.3.343>.
- Rock, C. L., Thompson, C., Gansler, T., Gapstur, S. M., McCullough, M. L., Patel, A. V., Andrews, K. S., Bandera, E. V., Spees, C. K., Robien, K., Hartman, S., Sullivan, K., Grant, B. L., Hamilton, K. K., Kushi, L. H., Caan, B. J., Kibbe, D., Black, J. D., Wiedt, T. L., ...Doyle, C. (2020). American Cancer Society guideline for diet and physical activity for cancer prevention. *CA-A Cancer Journal for Clinicians*, 70(4), 245-271. <http://dx.doi.org/10.3322/caac.21591>.
- Salgado-Arana, R., Pérez-Castellano, N., Nuñez-Gil, I., Orozco, A.J., Torres-Esquivel, N., Flores-Soler, J., Chamaisse-Akari, A., McInerney, A., Vergara-Uzategui, C., Wang, L., Gonzalez-Ferrer, J., Filgueiras-Rama, D., Cañadas-Godoy, V., Macaya-Miguel, C. eta Pérez-Villacastín, J. (2021). Influence of baseline physical activity as a modifying factor on COVID-19 mortality: a single-center, retrospective study. *Infectious Diseases and Therapy*, (10), 801-814. <https://doi.org/10.1007/s40121-021-00418-6>.
- Sallis, R., Young, D. R., Tartof, S. Y., Sallis, J. F., Sall, J., Li, Q., Smith, G. N. eta Cohen, D. A. (2021). Physical inactivity is associated with a higher risk for severe COVID-19 outcomes: a study in 48400 adult patients. *British Journal of Sports and Medicine*, (19), 1099-1105. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2021-104080>.

- Sannino, G., De Falco, I., De Pietro, G. eta Stranges, S. (2020). The effects of physical exercise on cognition: how heart rate variability can predict cognitive performances. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14, 312-326. <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2020.00312>.
- Schneiderman, N., Ironson, G. eta Siegel, S.C. (2011). Stress and health: psychological, behavioural and biological determinants. *Annual Review of Clinical Psychology*, (1), 607-628. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144141>.
- Waterhouse, L. (2010). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: a critical review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1.
- Whaley, M. H., Brubaker, P.H. eta Otto, R. M. (2006). *ACSM's Guidelines for exercise testing and prescription* (7th ed.). Lippincott Williams y Wilkins.
- Yerkes, R. M. eta Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18(5), 459-482. <https://doi.org/10.1002/cne.920180503>.
- Zoladz, J. A., Pilc, A., Majerczak, J., Grandys, M., Zapart-Bukowska, J. eta Duda, K. (2008). Endurance training increases plasma brain-derived neurotrophic factor concentration in young healthy men. *Journal of Physiology and Pharmacology*, 59(7), 119-132. http://www.jpp.krakow.pl/journal/archive/12_08_s7/pdf/119_12_08_s7_article.pdf.

Egileen erreseina biografikoa

Egoitz Salsamendi Pagola. Doktorea da Zoologian eta ikerketako 30 artikulu argitaratu ditu. 2018tik aurrera, Hezkuntza eta Kirol Fakultateko (UPV/EHU) irakaslea da eta bertan, Matematikaren Didaktika irakasten dihardu. Bere ikerketa bideratzeko asmotan, Psikodidaktika Masterra egin zuen eta bertan egindako ikerketa proiektuaren moldapena da hemen argitaratutako testua. Orain, 2. doktoradutzarekin hasi da lanean. Bere interes berriak, batez ere, matematikak Bigarren Hezkuntzako ikasleengan sortzen duen antsietatea eta azken honengan eragiten duten faktore nagusien ikerketa dira.

Alaitz Aizpurua Sanz. Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia sailean (UPV/EHU) irakasle agregatua, Psikologia Graduan irakasten du. Tesi bat eta 4 ikerketa-proiektu zuzendu ditu (1 Eusko Jaurlaritza, 3 UPV/EHU), eta beste 6 proiektutan parte hartu du (2 MINECO, 2 Eusko Jaurlaritza, 2 UPV/EHU). 33 artikulu zientifiko, liburu oso bat eta 4 kapitulu argitaratu ditu, 2 ikerketa-sari (SEPEX, SEGG) ditu eta 59 ekarpen ditu kongresu ezberdinetan. Batez ere, oroimena eta malgutasun kognitiboa ikertzen ditu heldu gazteetan eta adinekoetan.

Marian Soroa Udabe. Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia sailean (UPV/EHU) irakasle agregatua. Lehen Hezkuntzako Graduan eta Psikodidaktikako masterrean irakasle da. Hainbat erakundek diruz lagundutako hamar bat proiektutan parte hartu du edo horien ikertzaile nagusia izan da. 16 artikulu zientifiko, 5 liburu, 3 liburu-kapitulu eta 37 biltzarretan egindako ekarpenen egilekidea da. Bere intereseko ikerketa-gaiak dira ongizate sozio-emozionala hezkuntza-testuinguruetan, hezkuntza-laguntza behar duten pertsonen inklusioa eta hezkuntza berrikuntza goi mailako prestakuntzan.

RELACIÓN ENTRE RENDIMIENTO ACADÉMICO, ATENCIÓN, CONCENTRACIÓN E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍAS EN CHILE

RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE, ATTENTION, CONCENTRATION AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PEDAGOGICAL STUDENTS IN CHILE

Karen Troncoso^{*1}, Julen Maiztegi^{**}, Camila Retamal^{*}

^{*} Universidad de Antofagasta

^{**} Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Es de preocupación para la Formación Inicial Docente el adecuado rendimiento académico que puedan lograr el estudiantado durante su proceso formativo, es aquí la importancia de conocer los factores que influyen en el logro de este proceso. Siendo el objetivo de este trabajo, observar la relación existente entre el rendimiento académico de la lengua castellana, con las variables atención, concentración e inteligencia emocional (IE). La muestra estaba compuesta por un total de 103 estudiantes de las carreras de pedagogías de la Universidad de Antofagasta, Chile. Para medir el rendimiento académico se elaboró *ad hoc* un cuestionario, para la variable de atención y concentración se utilizó el «test de atención D2» y para la IE el cuestionario TMMS-24. Los resultados señalan que existe correlación entre la atención, concentración y el rendimiento académico, no así entre la IE y la atención, concentración y rendimiento académico.

Palabras clave: rendimiento académico, inteligencia emocional, atención, concentración.

Abstract

It is of concern for initial teacher training the adequate academic performance that students can achieve during their training process, hence the importance of knowing the factors that influence the achievement of this process. The aim of this study was to observe the relationship between academic performance in Spanish language and literature and the variables attention, concentration and emotional intelligence (EI). The sample consisted of a total of 103 students from the University of Antofagasta, Chile. To measure academic performance a questionnaire was developed *ad hoc*, for the attention and concentration variable the «D2 attention test» was used and for EI the TMMS-24 questionnaire. The results show that there is a correlation between attention, concentration and academic performance, but not between EI and attention, concentration and academic performance.

Keywords: academic achievement, emotional intelligence, attention, concentration.

¹ Correspondencia: Karen Troncoso Ulloa, Departamento de Educación, Universidad de Antofagasta, Av. Angamos #601. E-mail: karen.troncoso@uantof.cl

Introducción

El Rendimiento Académico (RA) y sus factores asociados, han mostrado un notable aumento en cuanto a las aportaciones teóricas e investigaciones que buscan determinar las causas del desempeño académico en estudiantes de todas las edades (Serra-Olivares *et al.*, 2016; Velásquez y Rodríguez, 2019). Existe consenso en avanzar desde la definición de RA asociado al nivel de conocimientos demostrado por el estudiante en un área o materia en comparación con la edad y nivel académico (Hernández Jiménez, 1994), para reconocerlo como un proceso de naturaleza multifactorial con dos grandes ámbitos determinantes. El primero de ellos se asocia a variables de tipo personales, como lo cognitivo, hábitos de estudio, motivación, concentración, auto concepto y emoción; mientras que el segundo ámbito se orienta a aspectos sociales, como el entorno familiar, contexto socioeconómico y variables sociodemográficas (Nieto Martín, 2008).

En el caso de las variables personales de índole cognitivo, variadas investigaciones describen la relación que existe entre el procesamiento de la información, el desarrollo de la inteligencia y las funciones cognitivas de los estudiantes, señalando que a mayor RA se presenta una baja frecuencia de dificultades escolares asociadas a la atención-concentración. Esta situación se diferencia de los estudiantes con menor RA, ya que presentan problemas para discriminar la estimulación relevante, afectando las diferentes dimensiones de la atención (Cantaluppi-Lic, 2005; Tejedor-Tejedor *et al.*, 2008).

En el contexto de la Educación superior, la nueva generación de estímulos informáticos como las redes sociales, juegos electrónicos, plataformas de entretenimiento, etc., sumado a su uso excesivo y muchas veces desmedido, determinan negativamente la atención y concentración de los estudiantes hacia el aprendizaje tradicional (Ávila *et al.*, 2018). La atención de los estudiantes es una variable relevante de analizar, siendo esta considerada como una capacidad o proceso cognitivo implicado en la selección de los estímulos necesarios para responder de manera adecuada y oportuna a las demandas del medio (Londoño, 2009), y que se desarrolla en cinco dimensiones según (Sohlberg y Mateer, 1987): 1. La atención enfocada se refiere a la capacidad de un individuo para responder directamente a estímulos visuales, auditivos o táctiles específicos; 2. La atención sostenida es la capacidad de mantener respuestas conductuales consistentes durante actividades continuas o repetitivas; 3. La atención selectiva es la capacidad de un individuo para mantener un comportamiento o conjunto cognitivo cuando se enfrenta a distracciones o estímulos competitivos; 4. La atención alterna es la capacidad de un individuo para cambiar el foco de atención y la flexibilidad mental para alternar entre tareas con diferentes requisitos cognitivos; 5. La atención dividida es la capacidad de un individuo para responder simultáneamente a múltiples tareas.

Al analizar la relación entre RA y atención, estudios como el de Zapata *et al.*, (2009) en la investigación realizada a estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de Barranquilla, describe que estudiantes con mejor atención, afectividad y motivación tienen mayor predisposición a aprender y desarrollar funciones escolares.

De acuerdo a la investigación de Tejedor-Tejedor *et al.* (2008), en la cual participaron 5.634 alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) con una media de edad de 14,58 años (DT = 1,36), analizaron la relación e incidencia de las variables atencionales en el rendimiento académico. Los resultados indicaron una correlación estadística-

mente significativa en gran parte de las asignaturas del nivel escolar. Concretamente se observó una correlación positiva y significativa ($r = .2, p < .01$) entre la atención y la asignatura de Lengua Castellana. No obstante, en la investigación realizada por Jiménez y López-Zafra (2009), no observaron ninguna correlación significativa entre la atención y el rendimiento académico medio.

Otra variable de relevancia para este estudio corresponde a la concentración, definida como la capacidad de focalizar la atención sobre la tarea que se está desarrollando, evitando distracciones de estímulos internos o externos poco relevantes (Hernández, 2007). Su relación con el RA se adhiere a la naturaleza multifocal de este concepto, lo que se refleja en el estudio realizado por Vidal *et al.* (2009), cuya finalidad estuvo en analizar el alto porcentaje de reprobación en la carrera de Ingeniería Civil Agrícola de la Universidad de Concepción en Chile, encontrando que los mayores problemas fueron la falta de concentración, la falta de técnicas adecuadas para leer y tomar apuntes, la inadecuada distribución de su tiempo, y la carencia de sitios idóneos para estudiar.

Por otra parte, Villegas-Osuna *et al.* (2009), establecen la relación entre RA y hábitos de estudio, para ello aplicó un cuestionario a 159 alumnos encontrándose que el 47.1% deben corregir sus hábitos para concluir sus estudios con éxito, principalmente en lo referente a la distribución del tiempo y problemas de concentración. Lo anteriormente expuesto demuestra que el RA, no es un fenómeno, que resulta exclusivamente de las condiciones de los estudiantes, los docentes o su interacción, sino que es el producto de un grupo enmarañado de variables y condiciones multicausales que predisponen al estudiante y su logro en nota.

Ahora bien, uno de los temas que ha generado interés en los últimos años, es el campo de la Inteligencia Emocional (IE), siendo estudio la importancia del papel que desempeñan las emociones en el contexto educativo, y fundamentalmente, determinar la influencia de la variable IE en el desarrollo del proceso académico.

De esta manera, el presente estudio busca reconocer la relación del RA con la Inteligencia Emocional, definida esta como una de las habilidades necesarias para la vida que se debe enseñar y desarrollar en el seno familiar, en los centros educativos, en las organizaciones y en todo lugar (Salovey *et al.*, 1995).

Mayorga-Lascano (2019) realizó una investigación con una muestra de 3.020 estudiantes universitarios, en la que investigó la relación existente entre el RA y la IE, observando una correlación estadísticamente significativa entre el Rendimiento Académico y la Inteligencia Emocional de la muestra investigada, al igual que Buenrostro-Guerrero *et al.* (2012), en su estudio con alumnos de secundaria de dos centros públicos de la zona metropolitana de Guadalajara, en el estado de Jalisco (México), obtuvo como resultado en la variable de IE: percepción y regulación está directamente relacionada con el rendimiento académico, es decir a mayor IE mejores resultados académicos.

Si bien existen variados estudios que afirman que los estudiantes con un mayor control emocional afectivo y que cuentan con habilidades de regulación emocional, presentan también mayor inteligencia, cognición y mejor desarrollo adaptativo a las actividades escolares (Angarita y Cabrera, 2000). Existen investigaciones que muestran una línea contraria a los trabajos anteriormente citados, en un estudio sobre la incidencia de las emociones en el contexto educativo, afirman que los resultados se muestran

inconsistentes proponiendo nuevas metodologías de estudio (Jiménez y López-Zafra, 2009). Al respecto, Sánchez y Padilla (2007), niegan la capacidad predictiva de la IE sobre el rendimiento académico en adolescentes escolares. Martínez González (2010) no encuentra relaciones significativas entre la IE y el rendimiento académico indicando, además, que aquellos estudiantes con mayor nivel de rendimiento académico tienden a obtener menores niveles de IE.

En consideración a los antecedentes mencionados en este apartado, se plantea el objetivo de analizar la relación entre rendimiento académico, atención, concentración e inteligencia emocional en estudiante de Pedagogía en Chile.

Método

Diseño de Investigación

El diseño utilizado es un diseño «ex post facto» con metodología transversal, descriptiva y correlacional.

Participantes

La muestra es de tipo incidental, está compuesta por un total de 103 estudiantes universitarios, de los cuales 55 son chicas (53.4%) y 48 son chicos (46.6%), con una media de edad de 21.5 (D.T. 2.489). El estudiantado cursa entre segundo y cuarto año de las carreras de pedagogía de la Universidad de Antofagasta, Chile.

Variables e instrumentos de medida

Para medir las variables de atención y concentración, se utilizó el Test de Atención D2, el cual mide la atención selectiva y la concentración mental. Está diseñado para ser administrado tanto individualmente como colectivamente, con una población de entre 8-88 años, y su duración oscila entre 8-10 minutos incluida las instrucciones de aplicación (Brickenkamp y Seisdodos, 2002).

Esta prueba consta de 14 líneas con 47 caracteres, un total de 658 elementos que contienen las letras «d» o «p», pueden estar acompañados de una o dos rayas situadas, individualmente o en pareja, en la parte superior o inferior de cada letra. La prueba consiste en revisar, atentamente (de izquierda a derecha) el contenido de cada línea en un tiempo de 20 segundos y marcar los elementos relevantes, es decir, toda letra «d» que tenga dos rayas (las dos arriba, las dos abajo o una arriba y otra abajo), todos los demás elementos se consideran irrelevantes. Las puntuaciones resultantes son: TR, total de respuestas, números de elementos intentados en las 14 líneas; TA, total de aciertos, número de elementos relevantes correctos; O, omisiones, número de elementos relevantes intentados pero no marcados; C, comisiones, número de elementos irrelevantes marcados; TOT, efectividad total en la prueba, es decir, TR- (O+C); CON, índice de concentración o TA-C; TR+, línea con mayor número de elementos intentados; TR-, línea

con menor número de elementos intentados y VAR, índice de variación o diferencia (TR+)-(TR-).

Los datos psicométricos de la versión española indican una fiabilidad alta de las dimensiones principales TR, TA, O y C; y los coeficientes de fiabilidad oscilan desde .86 hasta .99.

En relación a la variable de rendimiento académico en Lengua Castellana, se elaboró un test *ad hoc*, el que midió el conocimiento de la lengua castellana y en concreto el rendimiento relacionado con aspectos ortográficos y gramaticales sencillos. El contenido académico se realiza en consenso con el profesorado especializado en la asignatura de Lengua castellana, con la supervisión de expertos en la materia. La prueba mide el rendimiento académico del alumnado sobre identificación de sílabas, sílaba tónica, acentuación (palabras llanas, agudas y esdrújulas, tildes, y tildes interrogativas), nombres y sustantivos, adjetivos, artículos, pronombres, conjugación de verbos, preposiciones, conectores, y ortografía (uso de B-V, H, G-J e Y-LL). El rango de resultados es desde 0 (mínimo conocimiento posible) hasta 287 (máximo conocimiento posible).

V, por último, para medir la Inteligencia Emocional, se utilizó la versión española del Trait Meta-Mood Scale —TMMS-24— (Salovey *et al.*, 1995). Esta herramienta de autodiagnóstico se compone de 24 ítems con una escala tipo Likert desde 1 (nada de acuerdo) hasta 5 puntos (totalmente de acuerdo). Como en la versión original, la herramienta se subdivide en tres dimensiones: atención emocional (AE), claridad emocional (CE) y reparación emocional (RE). Esta versión fue validada por Extremera-Pacheco *et al.* (2004). Nuestros resultados muestran una consistencia interna similar en las tres dimensiones (AE, $\alpha = .86$; CE, $\alpha = .70$; y RE, $\alpha = .82$). Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, se suman los ítems del 1 al 8 para el factor Atención, los ítems del 9 al 16 para el factor Claridad y del 17 al 24 para el factor Reparación. Luego se mira su puntuación en cada una de las tablas específicas para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar, se generó el contacto con el centro educativo universitario, coordinando presentación de la investigación y de esta manera poder tener acceso a la ejecución de la misma, una vez aceptada la iniciativa, se generó reunión con la totalidad del profesorado que gestionan las asignaturas de las carreras de pedagogía de la Universidad de Antofagasta.

En una segunda instancia, se concretó la participación del profesorado y se procede a pactar y concretar la ejecución de la investigación, dando a conocer la documentación asociada al proceso.

En tercer lugar, se inició la socialización de la investigación con el alumnado, en la cual se presenta el consentimiento informado para su aceptación en la investigación.

En un cuarto paso, se concretó fecha para la toma de datos con cada una de las asignaturas que participan de la investigación. Siguiendo con la recogida de datos, para finalizar con la depuración y análisis de los mismos.

Análisis de datos

Dando respuesta al objetivo presentado en el presente estudio, se realizaron estadísticos descriptivos sobre las variables atención, concentración, rendimiento académico e inteligencia emocional. En cuanto a los análisis paramétricos, se procedió con el desarrollo de Correlaciones Bivariada, utilizando el programa estadístico *IBM SPSS Statistics 27*.

Resultados

Para analizar y comprobar la evolución de la relación existente entre el rendimiento académico, atención, concentración e inteligencia emocional, se estudiaron los resultados obtenidos en los Test de Atención D2 (Brickenkamp y Seisdodos, 2002), TMSS-24 (Salovey *et al.*, 1995) y el test de rendimiento académico creado *ad hoc*.

En relación a los resultados obtenidos el nivel de atención de las y los participantes resultó ser de 379.18 puntos con una desviación estándar de 80.558. En cuanto a la concentración, la media de las y los estudiantes universitarios fue de 139.55 puntos con una desviación estándar de 41.873 puntos.

Ahora bien, en cuanto al rendimiento académico fue de 158,26 puntos de media con una desviación estándar de 32,869.

A continuación, se darán a conocer los resultados de la Variable Inteligencia Emocional. En primer lugar, en la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos en el test TMMS-24 en la dimensión Atención.

Tabla 1

Puntuación de la dimensión atención obtenida en el test TMMS-24

	Poca atención	Adecuada atención	Demasiada atención
N	20	62	21
%	(19,4%)	(62%)	(20,3%)

Los resultados señalan que la mayoría de los y las estudiantes, un total de 62 personas (60.2%) se encuentra con una adecuada atención. Mientras que el 20.3%, 21 personas, presentan demasiada atención y solo un 19.4%, 20 estudiantes, presenta poca atención.

En la tabla 2 se muestran los resultados obtenidos en el test TMMS-24 en la dimensión Claridad.

Tabla 2

**Puntuación de los de la dimensión claridad obtenida
en el test TMMS-24**

	Debe mejorar su comprensión	Adecuada Comprensión	Excelente comprensión
N	36	53	14
%	(34,9%)	(51,5%)	(13,6%)

El 51.5% del alumnado, 53 estudiantes, muestra tener una adecuada comprensión de sus emociones. No obstante, el 34.9%, 36 personas, debe mejorar su comprensión. Siendo solo el 13.6%, 14 personas, logran tener una excelente comprensión de sus emociones.

En la tabla 3 se muestran los resultados obtenidos en el test TMMS-24 en la dimensión Reparación.

Tabla 3

**Puntuación de las chicas de la dimensión reparación obtenida
en el test TMMS-24**

	Debe mejorar su regulación	Adecuada regulación	Excelente regulación
N	21	63	19
%	(20,4%)	(61,2%)	(18,4%)

El 61.2% de las y los participantes, un total de 63, regula adecuadamente sus estados emocionales. El 20.4%, 21 estudiantes, debe mejorar su regulación emocional. Y el 18.4%, siendo 19 estudiantes, los que logran una excelente regulación de sus estados emocionales.

Siguiendo con el análisis de los resultados, se presentan las correlaciones realizadas entre las variables atención, concentración y rendimiento académico, tal y como se observan en la tabla 4.

Tabla 4

Correlaciones entre atención, concentración y rendimiento académico

	Atención		Concentración
Rendimiento académico	Correlación <i>p</i>	.272** .005	.334*** <.001

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Las variables atención ($Z = .272, p = .005$) y concentración ($Z = .334, p = < .001$) correlacionan significativamente con el rendimiento académico.

En la tabla 5 se muestran los resultados de las correlaciones realizadas entre las variables atención, concentración y las dimensiones de la inteligencia emocional.

Tabla 5

Correlaciones de las variables atención y concentración con la inteligencia emocional

		Atención (AE)	Claridad (CE)	Reparación (RE)
Atención	Correlación	-.114	.091	.114
	<i>p</i>	.250	.360	.252
Concentración	Correlación	-.102	.057	.120
	<i>p</i>	.305	.567	.228

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Como se observa en la tabla 5, no hay correlación entre la variable atención ni ninguna de las dimensiones de la inteligencia emocional. Del mismo modo, no hay correlación entre la variable concentración ni las dimensiones atención (AE), claridad (CE) y reparación (RE).

En la tabla 6 se muestran los resultados de las correlaciones realizadas entre el rendimiento académico y las dimensiones de la inteligencia emocional.

Tabla 6

Correlación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico

		Atención (AE)	Claridad (CE)	Reparación (RE)
Rendimiento académico	Correlación	.005	.019	-.051
	<i>p</i>	.964	.846	.612

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Al observar los resultados obtenidos tras el análisis estadístico, no hay ninguna correlación entre las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) y el rendimiento académico.

Discusión y conclusiones

En relación al objetivo planteado de analizar la relación entre rendimiento académico, atención, concentración e inteligencia emocional en estudiante de Pedagogía en Chile, tras el análisis de los datos obtenidos, al igual que la investigación efectuada por Tejedor-Tejedor *et al.* (2008), los resultados de la presente investigación indican una correlación significativa y positiva entre las variables atención y el rendimiento académico. De igual forma, los resultados indican una correlación positiva entre las variables concentración y rendimiento académico.

En relación a los resultados obtenidos en la presente investigación, es importante mencionar que el rendimiento académico está sujeto a múltiples factores (Vidal, 2009), los personales, familiares y sociales en el cual se desenvuelve el alumnado.

A este efecto, debido al gran interés que ha generado en los últimos años el estudio del papel que desempeñan las emociones en el contexto educativo, el presente estudio realizado con población universitaria chilena, ha considerado la influencia de la IE en el rendimiento académico del test de Lengua castellana.

Al respecto los resultados arrojados señalan que no existe correlación entre el rendimiento académico y ninguna de las dimensiones (atención, claridad y reparación) de la inteligencia emocional, concordando con Sánchez *et al.* (2007) y Martínez (2010), lo cuales niegan la capacidad predictiva de la IE sobre el rendimiento académico.

Para finalizar, es importante considerar las limitaciones del presente estudio, resaltando que, los resultados obtenidos van en el sentido opuesto de la gran mayoría de investigaciones realizadas en cuanto a la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, ante lo expuesto, los datos y resultados deben interpretarse con cautela y animan a continuar con investigaciones orientadas en la línea expuesta.

Referencias

- Angarita Arboleda, C. y Cabrera Dokú, K. (2000). El corazón del Rendimiento Académico, *Psicología desde el Caribe*, (5), 1-29.
- Avila, C. M., Aldas, H. G., y Jarrín, S. A. (2018). La actividad física y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Killkana Social*, 2(4), 97-102. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i4.214.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R. y García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y Desarrollo*, 20(1), 29-37.
- Brickenkamp, R. y Seisedos Cubero, N. (2012). *D2: Test de atención: manual* (4.ª ed.). TEA.
- Cantaluppi, R. F. (2005). Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia. http://redu.colegiomilitar.mil.ar/esp/ediciones/0312/articulos_originales/ReDiU_0312_art1-Rendimiento_Academico_Parte2.pdf.
- Extremera-Pacheco, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre-Navas, J. M. y Guil-Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

- Hernández, J. G. (2007). Herramientas Aplicadas al Desarrollo de la Concentración en el Alto Rendimiento Deportivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 61-70.
- Hernández, M. J. (1994). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de estudios*, 24, 21-48.
- Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Londoño, L. (2009). La atención: un proceso psicológico básico/Attention as a basic psychological process. *Pensando psicología*, 5(8), 91-100.
- Martínez González, J. Á. (2010). Relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico Universitario en el contexto del espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2(18), 1-12. <https://www.eumed.net/rev/ced/18/jamg2.pdf>.
- Mayorga-Lascano, M. (2019). Relación entre la creatividad, la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Veritas y Research*, 1(1), 13-21.
- Sánchez Miranda, M. P. y Padilla Montemayor, V. M. (2007). ¿La Inteligencia Emocional está relacionada con el Rendimiento Académico? *IPyE: Psicología y Educación*, 1(1), 54-66.
- Nieto Martín, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: Datos preliminares. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (20), 249-274. <https://doi.org/10.14201/992>.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, y health* (págs. 125-154). American Psychological Association.
- Serra-Olivares, J., Muñoz Valverde, C. L., Cejudo Armero, C. y Gil Madrona, P. (2016). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de universitarios de Educación Física chilenos [Learning styles and academic performance of Chilean Physical Education university students]. *Retos*, (32), 62-67. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51919>.
- Sohlberg, M. M. y Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 9(2), 117-130. <https://doi.org/10.1080/01688638708405352>.
- Tejedor-Tejedor, F. J., González-González, S. G. y García-Señorán, M. (2008). Estrategias Atencionales y Rendimiento Académico en Estudiantes de Secundaria. *Revista latinoamericana de psicología*, 40(1), 123-132.
- Torres Velásquez, L. E. y Rodríguez Soriano, N. Y. (2019). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Vidal, L., Gálvez, M. y Reyes-Sánchez, L. B. (2009). Análisis de Hábitos de Estudio en Alumnos de Primer Año de Ingeniería Civil Agrícola. *Formación universitaria*, 2(2), 27-33. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062009000200005>.
- Villegas-Osuna, C. A., Muñoz-Osuna, F. O. y Villegas-Osuna, R. E. (2009). Hábitos de Estudio de los Alumnos en el área de Química Orgánica y su impacto en el Rendimiento Académico. *Biotecnología*, 11(3), 33-43. <https://doi.org/10.18633/bt.v11i3.72>.
- Zapata, L. F., De los Reyes, C., Lewis, S. y Barceló, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la ciudad de barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, (23), 66-82.

Reseña biográfica de los autores

Karen Troncoso Ulloa. Licenciada en Educación, Profesora de Educación Física. Magister en Gestión de la Actividad Física y el Deporte (Universidad Andrés Bello). Doctorando de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta, Chile. Investigadora del grupo LURAWI (Decreto Exento N.º 1240/2019).

Julen Maiztegi Kortabarria. Graduado en Educación Primaria con mención en Educación Física. Master en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Doctorando de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Profesor asociado de la Universidad del País Vasco, Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Investigador del grupo IKERKI-ERRONKA (GIU21/047).

Camila Retamal Muñoz. Licenciada en educación, Profesora de Educación Física. Magister en Educación con Mención en Dirección y Liderazgo Educacional (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos (Universidad Andrés Bello). Doctorando de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Antofagasta, Chile. Investigadora del grupo LURAWI (Decreto Exento N.º 1240/2019).

ZABALDUZ

Jardunaldiak, kongresuak, sinposioak, hitzaldiak eta omenaldiak
Jornadas, congresos, simposiums, conferencias y homenajes

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua
argitaletxea@ehu.eus

Servicio Editorial de la UPV/EHU
editorial@ehu.eus

Tel.: 94 601 2227
www.ehu.eus/argitalpenak

omen ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

ISBN: 978-84-1319-519-3